

Katedra: Pedagogiky a psychologie

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň

Studijní obor Český jazyk a literatura – občanská výchova

DÍTĚ A ŠKOLNÍ STRES CHILD AND SCHOOL STRESS

Diplomová práce: 2010-KP-KPP-

Autor:

Veronika JAROŠOVÁ

Podpis:

.....

Vedoucí práce: PhDr. Vladimír Píša

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
88	21	14	0	29	5

V Liberci dne: 29. 4. 2011

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

461 17 LIBEREC 1, Studentská 2 Tel.: 48535 2515 Fax: 48535 2332

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant) Veronika Jarošová

adresa: Glennova 2707/9, 400 11 Ústí nad Labem

studijní obor (kombinace): ČJ - OV

Název DP: Dítě a školní stres

Název DP v angličtině: Child and school stress

Vedoucí práce: PhDr. Vladimír Píša

Konzultant:

.....

Termín odevzdání: květen 2010

Pozn: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 13. 1. 2009

.....

děkan

.....

vedoucí katedry

Převzal (diplomant):

Datum:

Podpis:

Čestné prohlášení

Název práce: Dítě a školní stres
Jméno a příjmení autora: Veronika Jarošová
Osobní číslo: P05000522

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 29. 4. 2011

Poděkování

Na tomto místě bych v první řadě poděkovala vedoucímu diplomové práce PhDr. Vladimíru Příšovi za vedení během celého procesu tvoření mé práce.

Velké díky patří Janu Loukovi, DiS. za pomoc během psaní diplomové práce.

Největší poděkování patří mé rodině, především mamince Evě Jarošové za podporu během celého studia a za pomoc, bez níž bych nemohla na TUL studovat.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala kamarádům, spolužákům a spolužačkám, kteří mi pomohli dotvořit vzpomínky na má studentská léta v Liberci nezapomenutelnými.

Anotace

Dítě a školní stres

JAROŠOVÁ Veronika

DP 2011

Vedoucí práce: PhDr. Vladimír Píša

Diplomová práce se zabývá psychickou zátěží u dětí základní školy. Pozornost věnuje tomu, co tuto zátěž způsobuje, jaké jsou příznaky a důsledky stresu u dětí, jejich reakce na školní zátěž a následné zvládání. Pomocí dotazníkové metody, rozhovoru a pozorování se snaží rozpoznat nejzávažnější zátěžové situace související se školním prostředím a procesem vyučování.

Klíčová slova:

dítě, žák, školní zátěž, stres, učitel, rodič, škola

The annotation

Child and school stress

My thesis is concerned with psychical load by children in primary school. The attention is paid to occasions, symptoms and consequences of stress by children ,further children´s reactions and consequential coping. Through the use of questionnaire method, conversation and observation it is going to recognize the weightiest stress situations related with school background and teaching process.

The key words

child, student, school load, stress, teacher, parent, school

Obsah

Úvod	9
A. Teoretická část	10
1. Obecně k pojmu stres.....	10
1.1 Základní rozměry stresu	10
1.2 Stresory	12
1.3 Příznaky a důsledky stresového stavu.....	14
1.4 Reakce na stres	17
1.5 Zvládání stresu	19
1.5.1 Determinanty ovlivňující proces zvládání	21
2. Psychická zátěž u dětí základní školy.....	22
2.1 Stresory ve školním prostředí.....	22
2.1.1 Klasifikace školních stresorů	23
2.2 Příznaky a důsledky školní zátěže - stresu	25
2.3 Reakce dítěte na školní zátěž a jeho následné zvládání	26
3. Psychická zátěž učitelů	27
3.1 KURZ – Proaktivní zvládání psychické zátěže a stresu	29
4. Psychická zátěž rodičů dětí školou povinných	31
5. Vývoj dítěte.....	33
5.1 Novorozenecké a kojenecké období.....	33
5.2 Batolecí období	34
5.3 Předškolní období	35
5.4 Mladší školní věk	36
5.5 Starší školní věk	39
6. Klima školní třídy	40
6.1 Terminologické otázky.....	41
6.2 Pojem „klima“	42
6.3 Sociální klima školní třídy	42
6.4 Determinanty a prvky klimatu	43
6.5 Výzkumné přístupy	46

6.6 Malý průzkum	49
7. Zdravá škola.....	56
7.1 Srovnání východisek „Zdravé školy“ s koncepcí RVP ZV	58
7.2 Síť škol podporujících zdraví v ČR	59
B. PRAKTICKÁ ČÁST	60
8. METODOLOGIE	60
8.1 Stanovení výzkumného cíle a předpoklady.....	60
8.2 Charakteristika dotazníku.....	61
8.3 Charakteristika výzkumného vzorku a prostředí.....	61
8.3.1 Škola zúčastněná ve výzkumu	61
9. Vlastní šetření, vyhodnocení.....	63
9.1 Obecné údaje.....	63
9.2 Rodinné zázemí respondentů	64
9.3 Dítě a stres.....	66
9.4 Přístup rodičů	72
9.5 Výzkum propojen s hodinou občanské výchovy	74
9.6 Závěr výzkumného šetření	76
10.Závěr.....	78
11.Seznam použitých pramenů.....	79
12.Seznam příloh.....	81
12.1 Dotazník k empirickému výzkumu – „Klima školní třídy – žáci“	81
12.2 Dotazník k empirickému výzkumu – „Klima školní třídy – učitelé“	81
12.3 Dotazník k hlavnímu empirickému výzkumu – „Dítě a školní stres“	81
12.4 Program kurzu – „Proaktivní zvládání psychické zátěže a stresu“	81
12.5 Osvědčení z kurzu – „Proaktivní zvládání psychické zátěže a stresu“	81
PŘÍLOHA č. 1	82
Dotazník	82
PŘÍLOHA č. 2.....	83
Dotazník	83
PŘÍLOHA č. 3	84
Dotazník	84

Respondent – obecné údaje.....	84
Rodinné zázemí respondenta	84
Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů	84
Škola a stres	85
Přístup rodičů ke školnímu prospěchu dětí.....	86
PŘÍLOHA č. 4	87
PŘÍLOHA č. 5	88

Úvod

Dnešní uspěchaná doba nás nutí k všeobecnému shonu, který s sebou často přináší velkou řadu stresových situací, které negativně působí na naše zdraví.

Cílem této práce je analýza tzv. školního stresu jako jednoho z významných faktorů ovlivňující školní úspěšnost žáků na 2. stupni ZŠ. Pozornost jsem věnovala především této věkové skupině, jelikož koresponduje s mým studijním, potažmo pracovním oborem. Práce se zaměří na příčiny stresu a na to, co vše může poznamenat vyučování stresem. Dále pak bude práce zkoumat, jak stresu umí čelit nejen žáci, ale také jejich rodiče a v neposlední řadě učitelé.

Diplomová práce má dvě části. V teoretické části seznamuji s pojmem *stres* všeobecně, poté nastíním problematiku *školního stresu*. Zabývám se příznaky, příčinami a důsledky stresového stavu, nabízím možnosti zvládání zátěže. Dále pak věnuji pozornost *psychické zátěži u učitelů*, kde stěžejním bodem pro tuto práci bylo absolvování kurzu určeného primárně pro učitele – *Proaktivní zvládání psychické zátěže a stresu*. V neposlední řadě také poskytuji náhled do problematiky zvládání *psychicky náročných situací rodičů*, kde se samozřejmě zaměřím na stres vyplývající ze školního prostředí jejich dětí. Zde mi nápomocné budou výpovědi samotných rodičů. Jelikož se stres nedotýká pouze dětí na 2. stupni ZŠ, ale provází dítě již od narození, věnuji se jednotlivým *vývojovým stádiím dítěte* a daným zátěžovým mezníkům, které jsou pro dané období příznačné. Další důležitou kapitolou je ta, která se zaměřuje na *školní klima*, neboť klima třídy (potažmo školy) má nemalý vliv na rozvoj dítěte a celkovou pohodu osobnosti. V neposlední řadě také seznamuji s konceptem „Zdravé školy“, jakožto školním prostředím pro děti velmi podnětným.

V praktické části jsou vyhodnoceny *výsledky výzkumu*, který probíhal na základě dotazníků, rozhovorů a pozorování, a to pomocí grafů pro jejich přehlednost.

V závěru práce vyústí v *návrhy opatření* pro školní praxi.

A. Teoretická část

1. Obecně k pojmu stres

„Nejvěrnější přítel člověka je stres.“

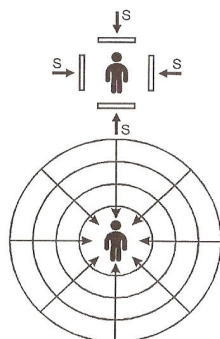
Jiří Žáček

Stres představuje jeden z významných charakteristických fenoménů dnešní hektické doby a je mu v současnosti věnována nemalá pozornost. Rozmanité aspekty psychické zátěže a stresu jsou prezentovány jak v popularizujících, tak v odborně vědeckých publikacích. Tato problematika je také stěžejním tématem různých výzkumných projektů. Vedle četných výzkumů zaměřených na dospělou populaci jsou realizována šetření, monitorující psychickou zátěž školní mládeže (viz následující kapitola).

Obsah termínu stres, který je běžně užíván v obecném jazyce, se neshoduje zcela s obsahem, který mu byl vymezen v jazyce odborném. „*Lidé ho používají k označení skutečností v daleko širším rozsahu (jakákoliv zátěž). Odborná veřejnost má proto k tomuto stavu oprávněné výhrady, neboť se tak stává stres pojmem vágním a těžko definovatelným*“ (Urbanovská, 2010, s. 29).

Jako názorné zobrazení stresu s jeho základním rozmezím nám dobře poslouží následující obrazné pojetí stresu (Křivohlavý, 1994, s. 8).

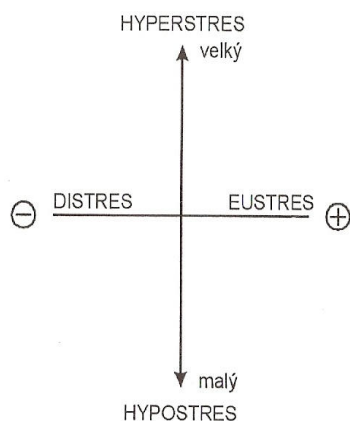
1.1 Základní rozměry stresu



Obrázek 1 Člověk ve stresu

Na obrázku č. 1 můžeme názorně vidět, jak se člověk, který je stresory (k pojmu „stresor“ viz následující podkapitola) tlačěn ze všech stran, dostává do stavu tísně – do stresu (Křivohlavý, 1994).

Příčemž na obrázku č. 2 se již dostáváme k základním rozměrům stresu.



Obrázek 2 Základní rozměry stresu

Na obrázku č. 2 se setkáváme se základními pojmy. **Hypostres** chápeme jako stres přesahující hranice adaptability. **Hyperstres** považujeme za stres, který ještě nedosáhl hranice neovladatelnosti, ale dlouhodobým působením může dojít ke zvratu. Jak je zřejmé, ne každý stres je pro nás špatný. **Distres** je negativně vnímán (např. pohřeb), tzv. „nezdravý stres“, ve kterém se člověk cítí ohrožen. **Eustres** je oproti tomu vnímán pozitivně (např. svatba), jde tedy o stres, který je sice pro nás silně emocionálním zážitkem, ale jeho překonání nám přináší radost. Tato zátěž nás motivuje k činnosti, má tzv. „zdravou“ podobu. (Křivohlavý, 1994).

Na těchto pojmech jsme si tedy mohli vysvětlit základní rozhraní stresu, dále již k samotným přístupům týkajících se stresu. Jak uvádí Z. Mlčák (1999), v průběhu vývoje zkoumání stresu, ale i v současné době se setkáváme s rozmanitými přístupy a koncepty. Stres tedy můžeme chápat např. jako *odpověď organismu, frustraci, citový prožitek*, popřípadě jako *zátěžovou situaci* (Urbanovská, 2010).

Stres jako odpověď organismu

H. B. Selye pojímá stres jako „stav projevující se ve formě specifického syndromu, který představuje souhrn všech nespecificky vyvolaných změn v rámci daného biologického systému“ (Urbanovská, 2010, s. 30). Podle této definice stres nemá žádnou zvláštní příčinu. Jedná se o odpověď na různé podněty, které narušují rovnováhu v organismu.

Stres jako frustrace

M. Nakonečný (1997) připouští, že stres je možné chápat jako silnou frustraci¹. Vzniká podle něj tehdy, působí-li na člověka nadměrně silný podnět dlouhou dobu nebo ocitne-li se v nesnesitelné situaci, jíž se nemůže vyhnout.

Jak uvádí J. Křivohlavý (1994), ve vztahu k frustraci vymezuje stres rovněž M. H. Appley, A. Howard a R. A. Scott. Podle nich stres vyjadřuje situaci člověka v napětí při řešení problému, do jehož cesty se postaví nepřekonatelná překážka.

Stres jako citový prožitek

Některá vymezení se zaměřují primárně na změny stavu a prožívání. Například L. Medved'ová chápe stres z psychologického hlediska jako „*vnitřní stav jedince, pro nějž je typické silné emocionální rozrušení, negativně prožívané a doprovázené napětím*“ (Urbanovská, 2010, s. 31).

Stres jako zátěžová situace

Jiné definice uchopují stres spíše jako komplexní situaci. Podle J. Křivohlavého (1994) například R. G. Miller hovoří o stresu jako o extrémní a neobvyklé situaci, která vyvolává značnou změnu chování.

Je patrné, že tato vymezení v sobě nesou různost přístupu, ale i jistou nedostatečnost, neboť na úkor ostatních hledisek zdůrazňují vždy jen jedno jediné.

1.2 Stresory

V této kapitole se budeme zabývat jevy, které mohou u jedince vyvolat stavy napětí označované obecně jako zátěž nebo stres.

Pod pojmem stresor můžeme zahrnout jakékoliv okolnosti, podmínky či podněty vyvolávající u člověka stres (Urbanovská, 2010). Stresory tedy chápeme jako potenciální původce stresu. Obecně sem jsou zařazovány události vnímané jako situace ohrožení duševního nebo tělesného blaha (Atkinson, 1995). Nakonečný (1997) termínem stresory označuje negativní vlivy působící ve stresových situacích, které mohou mít povahu fyzickou, sociální či psychickou.

¹ Slovník cizích slov vysvětluje tento pojem jako stav při vážném neuspokojení lidských potřeb; zklamání

Od pojmu stresor je nutné odlišit pojem stresová nebo zátěžová situace. Ty jsou, podle Urbanovské (2010, s. 10), obvykle charakterizovány „nerovnováhou mezi požadavky (nároky) dané situace a možnostmi a dovednostmi potřebnými k jejich zvládnutí.“

Obvykle se přistupuje k rozlišení termínů **zátěž a stres**, kdy „zátěž na rozdíl od stresu představuje stav, který není pro jedince škodlivý a dezintegrující“ (Urbanovská, 2010, s. 10). J. Křivohlavý (2001) v souladu s tímto pojetím doporučuje hovořit o stresové situaci jen v případě zátěže, kdy je míra intenzity „stresogenní“ situace vyšší než schopnost či možnost daného člověka tuto situaci zvládnout. Setkání s podnětem, který může vyvolávat stres, znamená pro jednu osobu příjemnou výzvu, zatímco pro někoho jiného představuje neřešitelný, deprimující problém, s nímž se neumí vyrovnat a pod jehož tíhou se hroutí. Jedna a tatáž situace pak ve smyslu výše uvedeného bude pro jednu osobu zátěžová, kdežto pro jinou stresová.

Dle Urbanovské (2010) je ve vztahu ke školnímu prostředí vhodné užívat pojmy „stresor“ a „stresogenní situace“. Ve shodě s Nakonečným označuje termínem **stresor** všechny negativní vlivy působící ve stresových situacích. Chápe je jako jakýkoliv podnět, který může případně vyvolávat stres. **Stresogenní situací** pak myslí situaci potenciálně stresovou, která pro určitého člověka může být stresová, zatímco pro jiné může být zcela neohrožující nebo pouze příjemnou výzvu.

Urbanovská (2010) uvádí, že podněty způsobující stres – *stresory* – mohou vycházet jak z vnějšího prostředí, tak z vnitřního stavu organismu. Výraz stresor zahrnuje jak například faktor materiální (např. nedostatek potravy), tak i sociální (mezilidské vztahy, jednotlivé osoby) nebo intrapsychický (vnitřní konflikt, vzpomínka, představa apod.).

Odlišné pojetí termínu stresor však nabízejí K. E. Grantová a kol. (2003), kteří jej chápou spíše jako „vnější události, které objektivně ohrožují fyzické a/nebo psychické zdraví nebo pohodu člověka“ (Urbanovská, 2010, s. 11). Podle jejich názoru je právě pro stresory typickým prvkem externí prostředí. Toto pojetí nezahrnuje mezi stresory vnitřní psychické stavy.

Důležité je zmínit, že ne každý „stresor“ má stejnou váhu při svém působení na člověka. Některé jsou více ohrožující, jiné méně, samozřejmě záleží na každém jednotlivci zvlášť. Pro názornost přikládám souhrn stresorů, jejichž bodové ohodnocení nám naznačuje, do jaké míry jsou pro nás zatěžujícími (Křivohlavý, 1994, s. 23).

<i>Stresor</i>	<i>Body</i>	<i>Stresor</i>	<i>Body</i>
smrt manžela či manželky	100	negativní změna příjmů	38
rozvod	73	(snížení výdělku)	
rozpad manželství	65	smrt přítele	37
věznění	63	změna zaměstnání	36
smrt blízkého člena rodiny	63	manželský spor	36
lehčí nehoda nebo choroba	53	odchod dítěte z domova	29
sňatek	50	konflikt s tchyní	29
ztráta zaměstnání	47	nástup do nového zaměstnání	28
odchod do důchodu	45	konflikt s představeným	23
choroba blízké osoby	44	změna bydliště	20
těhotenství	40	změna rytmu spánku a bdění	15
narození dítěte	39	dopravní přestupek	10

Poznámka: Výše uvedené šetření bylo provedeno na zcela konkrétní populaci a platí tedy pro ni. V jiné skupině lidí by pravděpodobně byla tato tabulka poněkud odlišná.

Obrázek 3 Náročné životní situace – škála sociální readjustace

Na kurzu – *Proaktivní zvládání psychické zátěže a stresu* (dále již „PZPZS“) – , který jsem měla možnost absolvovat, dr. Leona Dolejšová uváděla, že při „nasbírání“ 300 bodů za rok, šance na různá onemocnění stoupá zhruba o 50 %, přičemž samozřejmě záleží na osobnosti, sociální opoře, temperamentu apod.

Během působení těchto a jiných stresorů naše tělo reaguje různými příznaky, což s sebou přináší pro nás nepříznivé následky. Více viz následující podkapitola.

1.3 Příznaky a důsledky stresového stavu

Z. Krivohlavý (1994, s. 29-30) popisuje příznaky *fyziologické, emocionální a behaviorální*. Uvedme alespoň některé z nich. Dle mého názoru je velmi důležité znát, co se s námi „děje“ a proč tomu tak je.

Fyziologické příznaky stresu:

- bušení srdce,
- bolest a sevření za hrudní kostí,
- nechutenství,
- průjem,
- časté nucení k močení,
- řezavé a palčivé pocity v rukou a nohou,

- bolesti hlavy a migrény,
- vyrážka v obličeji,
- dvojité vidění a obtížné soustředění pohledu očí na jeden bod.

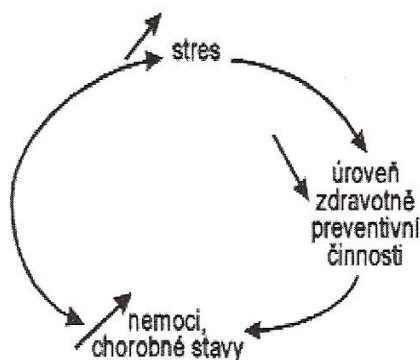
Emocionální příznaky stresu:

- prudké a výrazně rychlé změny nálady,
- nadměrné trápení se s nedůležitými věcmi,
- neschopnost projevit emocionální náklonnost a sympatie s druhými lidmi,
- nadměrné starosti o vlastní zdravotní stav a fyzický vzhled,
- nadměrné snění a stažení se ze sociálního styku, omezení kontaktu s druhými lidmi,
- nadměrné pocity únavy a obtíže při soustředění pozornosti,
- zvýšená podrážděnost a úzkostnost.

Behaviorální příznaky stresu:

- nerozhodnost,
- zvýšená nemocnost a pomalé uzdravování po nemoci (úrazech),
- sklon k nepozornému chování,
- zhoršená kvalita práce,
- větší závislost na drogách,
- ztráta chuti k jídlu nebo naopak přejídání,
- změněný denní životní rytmus – problémy s usínáním, dlouhé noční bdění a pak pozdní vstávání s pocitem velké únavy,
- snížené množství vykonané práce a zvýšená nekvalitnost práce.

J. Polívka, jakožto lékař, (2011, kurz – *Proaktivní zvládání psychické zátěže a stresu*) pak seznamuje možnými důsledky, které vznikají především z dlouhodobého působení zátěžové situace. Uvádí, že stres snižuje úroveň zdravotně preventivních činností (posilování odolnosti organismu) a v důsledku toho se může snadněji rozvíjet chorobný stav. Zhoršení zdravotního stavu však zároveň „nahrává“ rozvoji stresu. Pro ilustraci předkládá následující obrázek, který vše jednoduše a názorně vysvětluje. Z tohoto důvodu ho pro účely své práce předkládám též.



Obrázek 4 Řetězová reakce vztahu stresu a nemoci

Zde je patrné, že stres snižuje odolnost organismu a v důsledku toho se může snadněji rozvíjet chorobný stav. Zhoršení zdravotního stavu však zároveň nahrává rozvoji stresu.

Konkrétní důsledky, vyvolané působením stresu, viz níže.

Chronické projevy - psychosomatická onemocnění

Je zřejmé, že stres ovlivňuje celý organismus (bio-psycho-sociální rovina). Pokud jsme vystaveni stresu po delší dobu (chronický stres) dochází k vyčerpání rezerv organismu a následnému onemocnění (Křivohlavý, 1994).

Každý podnět, který chápeme jako ohrožení (stresor), vyvolá odpověď organismu, která je odpovědí *vegetativní a endokrinního systému* (Polívka, 2011, kurz PZPZS).

Křivohlavý (1994) dále uvádí, že funkce některých pochodů v orgánech, jejichž funkce by v danou chvíli organismus neúčelně zatěžovala, se omezují (např. se snižuje funkce zažívacího systému, zmenšuje se prokrvení a v podkoží, naopak dochází k prokrvení svalové hmoty).

Za velmi důležitý faktor vzniku psychosomatických chorob se považuje *chronický stres* (vážne návrat do ustáleného stavu klidu, odpověď organismu na stresor přetrvává a dochází k sčítání reakcí). Ale o tom, zda dojde k psychosomatickému onemocnění,

spolurozhoduje řada faktorů. Choroba se projeví obvykle v systému, který je slabým článkem v organismu člověka (Polívka, 2011, kurz PZPZS).

Pro ukázkou uvádím, dle J. Polívky (2011, kurz PZPZS), některé z chorob vyvolaných přemírou stresu a působících zpravidla dlouhodobě (nejčastěji jde o civilizační choroby):

- *oběhové choroby* – zvýšený krevní tlak, zvýšená hladina tuků a cukrů v krvi, infarkt myokardu, mozková mrtvice, selhání srdce, ledvin atd.;
- *zažívací problémy* – žaludeční vředy, poruchy vyprazdňování atd.;
- *snížená a zvýšená obranyschopnost organismu* – u snížené obranyschopnosti může dojít ke vzniku nádorového bujení, bakteriálního či virového onemocnění atd., naopak u zvýšené obranyschopnosti organismu dochází k alergickým reakcím.

A. Vosečková (2011, kurz PZPZS), jakožto lékařka, která se problematikou psychosomatiky zabývá již řadu let, k tomuto uvádí, že je dosti sporné, co vlastně považovat za nemoci způsobené stresem, jelikož ve své podstatě každá nemoc může být, více či méně, způsobená stresem. Jako příklad uvádí s lehkou nadsázkou situaci, kdy si pacient zlomí nohu. Převážná většina odborníků by jistě tento případ za psychosomatické onemocnění nepovažovala, doc. Vosečková ovšem upozorňuje na fakt, že tento jedinec mohl být ve stresu, čímž u něj došlo ke snížení pozornosti a následnému pádu, při kterém si zlomeninu způsobil.

„Obtíže při soustředění pozornosti“ zařazuje mezi příznaky stresového stavu řada dalších autorů (např. Krivohlavý, 1994). Více viz předcházející podkapitola.

1.4 Reakce na stres

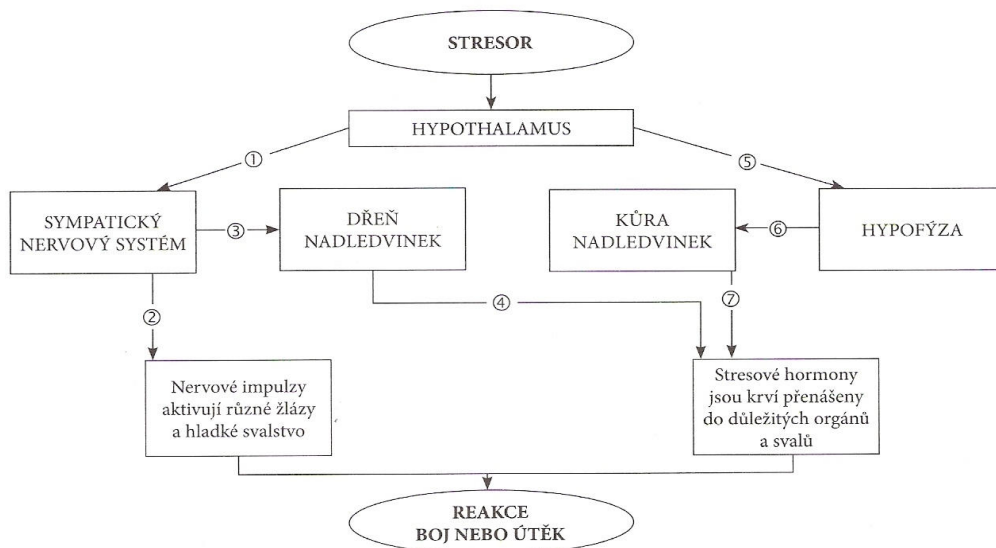
Samotnou reakci na stres považují za velmi důležitou, jelikož ve chvíli, kdy je jedinec vystaven působení stresoru a vnímá jej jako ohrožující, „*dochází k prvotní aktivaci organismu, jejímž cílem je zajistit či obnovit narušenou rovnováhu organismu*“ (Urbanovská, 2010, s. 47). Podle toho je odezva na stres chápána jako *akutní reakce* na stres (v délce několika hodin, maximálně několika dnů) nebo *adaptační reakce* (v trvání

dnů až měsíců). Stresová reakce probíhá zpravidla ve třech rovinách: oblast psychická, behaviorální a somatická (Urbanovská, 2010).

Nejzásadnější poznatkový systém o bezprostřední reakci organismu na setkání se stresem vytvořil, dle Urbanovské (2010), H. Selye svou koncepcí generálního adaptačního syndromu (GAS), kde rozlišuje tři hlavní fáze (stádia) adaptačního syndromu: *poplachová reakce*, *rezistence* (adaptace) a *vyčerpání*.

L. Dolejšová (2011, kurz – Proaktivní zvládání psychické zátěže a stresu) první fázi, stádium **poplachové reakce**, popisuje jako přípravu organismu na boj nebo útok, kdy mj. dochází k sekreci adrenalinu a noradrenalinu.

Tuto fyziologickou reakci na stresor názorně zobrazuje následující schéma (Atkinson, 1995, s. 598).



Obrázek 5 Fyziologická reakce na stresor

Pro přesnost uvádím následující vysvětlení. „*Stresová situace aktivuje hypotalamus, který řídí dva neuroendokrinní systémy: sympatický systém a adrenokortikální systém. Sympatický nervový systém reaguje na nervové impulsy z hypotalamu (1) a aktivuje různé orgány a hladké svalstvo (2). Zvyšuje např. srdeční frekvenci a rozšiřuje zornice. Sympatický nervový systém také signalizuje dřeni nadledvinek (3), aby do krve (4) uvolnila adrenalin a noradrenalin. K aktivaci adrenokortikálního systému dochází, když*

hypotalamus vyloučí faktor uvolňující kortikotropin (CRF), chemickou látku, která působí na hypofýzu, jež se nachází pothalamem (5). Hypofýza vylučuje hormon ACTH, který je krví dopraven do kůry nadledvinek (6), kde stimuluje uvolnění několika hormonů včetně kortizonu, který reguluje hladinu cukru v krvi (7). ACTH také signalizuje dalším endokrinním žlázám, aby uvolnily asi 30 hormonů. Kombinovaný účinek různých stresových hormonů, přenášených krví, a nervová činnost sympatického oddílu autonomního nervového systému tvoří reakci útěk nebo boj“ (Atkinson, 1995, s. 598).

V druhé fázi adaptačního syndromu popisuje L. Dolejšová (2011, kurz – Proaktivní zvládání psychické zátěže a stresu) stadium **rezistence**, zde je cílem organismu překonání nebo přecházení nepříznivé situace.

Konečně třetí fází je stadium **vyčerpání**, jež nastává v okamžiku, kdy jedinec vyčerpá síly a svůj boj se stresem již nezvládá (Urbanovská, 2010).

Je nutné podotknout, že u osoby, která při stresové situaci vyhodnotí daný stav jako zvladatelný vlastními silami, nemusí vůbec dojít k plnému rozvinutí stresové reakce, včetně všech negativních vlivů na organismus. „*Můžeme předpokládat, že jedinec může do jisté míry pozitivně ovlivnit další průběh stresové situace na základě vlastního vyhodnocení. Jestliže nebude považovat situaci za beznadějnou či ztracenou, je velmi pravděpodobné, že zátěž nepřesáhne hranice přiměřenosti a že tedy svou úroveň dosáhne u jedince aktivačního optima, což je jeden z předpokladů úspěšného adaptivního zvládání zátěže*“ (Urbanovská, 2010, s. 51).

1.5 Zvládání stresu

Křivohlavý (1994) v oblasti vyrovnávání se s těžkými životními situacemi a zvládání stresu zmiňuje tři základní termíny – *adaptace / coping, strategie*.

Adaptací rozumí vyrovnávání se se zátěží, která je relativně v normálních mezích, v obvyklé, běžné, pro člověka poměrně dobře zvládnutelné míře.

Coping popisuje jako boj člověk s nepřiměřenou (mimořádně silnou) zátěží. M. Nakonečný (1997) pojímá coping komplexněji, zvládnutí stresu hodnotí nejen jako

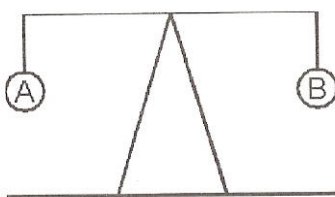
záležitost postižené osoby, jejích osobních vlastností, ale i jejího především sociálního zázemí.

Strategii pak definuje jako „*pečlivě vypracovaný plán, postup, program k dosažení zcela určitého cíle*“ Křivohlavý (1994, s. 43) a uvádí čtyři Lazarusem vytypované strategie zvládání stresu:

1. *Strategie apatie* - jedinec upadá do pocitů bezmoci, deprese a beznaděje.
2. *Strategie vyhnutí se působení noxy* (škodliviny) - tzv. „uskočení stranou“, které se projevívá pocitem obav a strachu, tj. obranou.
3. *Strategie napadení noxy* (útočníka) - jedinec se aktivně snaží vyřešit situaci, tj. útokem.
4. *Strategie posilování vlastních zdrojů síly* – sebekontrola, tělesná zdatnost.

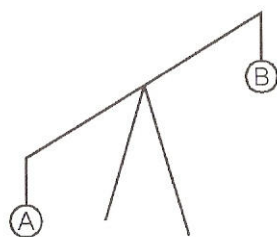
Urbanovská (2010, s. 57) strategie zvládání stresu (resp. copingové strategie) definuje jako „*způsoby, kterými se jedinec vědomě snaží vyrovnat se stresem*“. Dále uvádí, že „*strategie jsou vrozené i získané, psychologický základ tvoří aktuální uvažování, myšlení, hodnocení a jednání. Jsou málo stabilní, ale velmi proměnlivé, chování je vázané na kontext a situaci; jednání v konkrétní situaci je jedinečné a specifické*“ Urbanovská (2010, s. 59).

K názorné ukázce zvládání zátěže – stresu - přikládám následující dva obrázky, které základní myšlenky zvládání, dle mého názoru, dobře ilustrují (Křivohlavý, 1994, s. 45).



Obrázek 6 Pojetí rovnováhy (poměrného klidu) při zvládání zátěže

Zde můžeme vidět situaci, kdy schopnost jedince vyrovnat se se stresory (B) při zátěži (A je v úrovni tzn. rovnováhy, tj. jedinec je poměrně v klidu, na rozdíl od obrázku č. 7.



Obrázek 7 Narušení rovnováhy při stresu

V tomto případě je zátěž (A) větší než schopnost organismu ji zvládnout (B).

1.5.1 Determinanty ovlivňující proces zvládání

Na to, jakým způsobem se vyrovnáme se stresem, působí mnoho faktorů. Podle Křivohlavého (2001) je asi 30 % volba copingových strategií záležitostí vrozenou, poté má vliv rodinná výchova i společenské prostředí, v němž člověk vyrůstá a žije.

P. Palíšek (2008) popisuje **demografické/osobnostní faktory** (věk, pohlaví, osobnostní rysy), **sociální faktory** (rodinné prostředí, etnické, náboženské a jiné faktory) a **situační faktory** (fyzické vyčerpání, špatná nálada, prostředí a další).

Ve vztahu ke školní zátěži poukazuje J. Mareš (2001a) na to, že pokud žák vnímá a hodnotí situaci jako ovlivnitelnou, změnitelnou vlastními silami, pak používá jiné zvládací strategie než v situaci, o níž je přesvědčen, že ji v žádném případě nemůže sám ovlivnit.

„Výzkumně bylo potvrzeno, že zvládání zaměřené na problém je efektivnější v situaci, o nichž se daná osoba domnívá, že je má pod vlastní kontrolou.“ (Urbanovská, 2010, s. 66)

2. Psychická zátěž u dětí základní školy

„Úspěšné může být každé dítě,
dáme-li mu k tomu příležitost.“

Z. Mlčák

Škola může být viníkem dětského stresu číslo jedna. Stres ztěžuje optimální výkon. Je obvykle vyvolán přetížením dítěte, množstvím úkolů, které musí řešit v časové tísní, přispívá k němu i opakovaný neúspěch a zvýšená kritika.

Většina českých škol, včetně středních a zvláště pak gymnázií, pracuje podle klasických koncepcí výuky². Velké zatížení paměti, ohromné množství faktografie, pasivita žáka a učitel pátrající především po nevědomostech. To vede často k dětské přetíženosti, poklesu výkonnosti a nástupu stresových stavů.

Motorem touhy po poznání a studiu je u většiny strach ze špatné známky, strach z rodičů, strach z neúspěchu.

Jak uvádí Mlčák (1999), tematice školní zátěže, která se v literatuře tradičně dříve označovala spíše jako problematika přetěžování žáků, věnovala u nás již od počátku pozornost řada dnes již klasických autorů: např. Příhoda, Kádner.

Zdroje psychické zátěže mohou být různé. Nepříznivý vliv na psychickou zátěž dětí mají *fyzikální parametry školního prostředí* (např. hluk, teplota, osvětlení, barevnost, vzdušnost, množství zdravotně škodlivých látek, nábytek, prostorové členění apod.). Mnohem méně je však prostudován vliv *nefyzikálních*, především pedagogických zátěžových podnětů, které se v podmínkách současného školství z hlediska vzniku zátěžových situací jeví jako mnohem závažnější (Mlčák, 1999).

„Zátěž či stres vzniká, jestliže požadavky na jednání žáka přinášejí obtíže“ (Mlčák, 1999, s. 39). Mezi takovou zátěž může patřit situace, kdy žák dostane úkol, na který nestačí.

2.1 Stresory ve školním prostředí

Již samotný pojem „škola“ je tedy u některých spojen s tíživými pocity a představou nepříjemných zážitků. Na jedné straně je škola prostředím, které poskytuje mnoho podnětů pro osobní růst jedince, na druhé straně je naplněno situacemi, které lze zařadit mezi

² Jiné možnosti výuky viz kapitola Zdravá škola

významné stresory v životě dítěte, dospívajícího, ale i všech zúčastněných dospělých osob – rodičů a učitelů – více viz následující dvě kapitoly (Urbanovská, 2010).

„Stresory spojené se školním prostředím mají do jisté míry specifický charakter. Množství učiva a úkolů, vlastní zkoušení a známkování, tlak na výkon, sociální vztahy a interpersonální konflikty aj. mohou u žáků vyvolávat stres. Velmi často se jedinec vystavuje nebezpečí, že bude srovnáván, neobstojí v konkurenci spolužáků, nedostojí požadavkům na něj kladeným“ (Urbanovská, 2010, s. 15).

Mareš (1999) hovoří o školní zátěžové situaci. Chápe ji jako situaci, kterou sám žák považuje za nepříjemnou, náročnou, těžko zvladatelnou, popřípadě situaci, která ho ohrožuje nebo je pro něj nebezpečná.

Mareš (2001a, s. 528) charakterizuje školní zátěžovou situaci obecně jako situaci, která:

- ❖ se primárně týká žáka;
- ❖ se vyskytuje ve škole nebo těsně se školou souvisí;
- ❖ jsou aktuální (fungují reálně), či jen potenciálně (fungují jako hrozba);
- ❖ bývají provázány nepříjemnými nebo negativními psychickými stavy žáka;
- ❖ mívají dvojí účinek: buď se jejich působení postupně kumuluje, až dosáhne kritické hranice, anebo představuje momentální nápor na žáka;
- ❖ dají se hodnotit objektivně, ale mnohem důležitější je, jak je vnímá, prožívá a hodnotí konkrétní jedinec.

Jsem si vědoma, že kromě prostředí školy mohou stres u dítěte způsobovat i další faktory (mimoškolní - např. rodinné prostředí, parta), z nichž mnohé jsou se školním prostředím ve velmi těsném vztahu.

2.1.1 Klasifikace školních stresorů

Často se v literatuře za zdroje školního stresu označují především hodnocení a školní klasifikace (známkování), učební materiál, organizace práce, osobnost učitele, vzájemné interpersonální vztahy, atmosféra školní třídy, ale také nároky rodičů na výkon a prospěch žáka (Urbanovská, 2010). O přehledné zpracování všech skupin školních stresorů se pokoušelo mnoho autorů.

J. Mareš ve své publikaci (Mareš, 2001a) uvádí motivační model školní zátěže E. A. Skinnerové a J. C. Wellborna, který vychází ze tří základních žákovských potřeb: potřeby někam patřit, potřeby být v něčem kompetentní a potřeby autonomie.

Stresory vztahující se ke školnímu prostředí analyzují a systematizují např. M. Havlíková a kol. (1998). Uvádějí následujících šest základních skupin faktorů:

- ❖ pracovní proces (učební činnost žáka),
- ❖ sociální role žáka,
- ❖ životní cíle žáka a potřeba osobního rozvoje,
- ❖ rodina žáka ve vztahu se školou,
- ❖ škola jako společenská instituce.

Podobně i Z. Mlčák (1999) vychází z analýzy školní zátěže a rozlišuje tři hlavní skupiny zátěžových podnětů vyplývajících z nerespektování dítěte:

- ❖ nepřiměřené množství a náročnost učiva,
- ❖ nevhodné způsoby výuky,
- ❖ nevhodné způsoby ověřování vědomostí a dovedností.

V dosavadních výzkumech hodnocení intenzity stresu se ukázalo, že nejvíce zatěžujícími jsou situace vztahu učitel-žák a následně situace týkající se podmínek učení a zkoušení (Urbanovská, 2010).

J. L. Romano na základě výzkumného šetření u žáků 4. a 5. tříd vymezil 22 druhů stresu, z nichž nejvíce zatěžujícími je (Urbanovská, 2010):

- ❖ zkoušení (včetně přípravy na zkoušku, zkoušení, známkování);
- ❖ docházka do školy (domácí úkoly, informování o škole);
- ❖ ústní odpověď (vystupování ve třídě, recitování básní);
- ❖ vztahy se spolužáky (přátelství, nepozvání na oslavu, zájem o opačné pohlaví);
- ❖ sportovní výkony (příprava na sportovní hry).

Teprve na následujících místech se vyskytovaly stresory rodinné (rozvod, smrt, rivalita sourozenců), různé výkony (vystupování, hry, tanec), osobní bezpečnost, zdraví aj (Urbanovská, 2010).

Ovšem vzhledem k věku respondentů musím podotknout, že mám jisté pochybnosti o tom, zda jsou tyto děti schopny uvědomit si závažnost jednotlivých stresorů.

V otázce školních stresorů jsem se u autorů setkala s jistou terminologickou nejednotností a rozmanitostí přístupu k jejich klasifikaci. Dle mého názoru se stresem může stát v podstatě libovolný podnět, který se danému individu jeví jako ohrožující.

2.2 Příznaky a důsledky školní zátěže - stresu

Příznaky stresového stavu jsme si již ukázali v kapitole 1.3. U dětí jsou příznaky obdobné, netřeba tedy již opakovat, proto rovnou přistupuji k otázce týkající se samotných následků školní zátěže.

Mezi nejvýznamnější dlouhodobé důsledky (vyjma vysloveně medicínských důsledků) školní zátěže patří *chronická únava* a zejména *neurotické a psychosomatické obtíže* dětí (Mlčák, 1999).

Chronická únava nastává u dětí vlivem jejich intenzivní a dlouhodobé školní činnosti a znemožňuje jim, aby normální odpočinek u nich vedl k úplnému zotavení. Chronicky unavené děti tak vykazují dlouhodobě sníženou školní výkonnost, která neodpovídá jejich skutečným možnostem. Příznaky chronické únavy bývají u dětí velmi pestré a někdy i obtížně zjistitelné. K nejčastějším patří nezáměr o školní práci, pomalé učební i psychické tempo, rozmrzelost a náladovost, ospalost. Chronická únava může u dětí snadno vyústit i do vážnějších neurotických či psychosomatických obtíží (Mlčák, 1999).

Klinickými metodami bylo opakovaně prokázáno, že nejčastějšími důsledky nadměrné školní zátěže jsou **neurotické obtíže** či přímo neurózy, které se obecně vyskytují v určitém období života asi u 20 % dětí. Mezi nejčastější dětské neurózy patří poruchy spánku, neurotické návyky (dumláním prstů a předmětů, okusování nehtů, vytrhávání vlasů), poruchy příjmu potravy, bolesti hlavy, poruchy mikce a defekace (pomočování, neudržení stolice), poruchy řeči, stejně jako nejrůznější fobie (Mlčák, 1999).

K důsledkům nadměrné psychické zátěže patří i široká škála **psychosomatických poruch**. Nejčastěji se jedná o *respirační* (dýchací) poruchy, *gastrointestinální* (trávicí) poruchy a *záchvatové* projevy (Mlčák, 1999).

„Úroveň školní zátěže je podmíněna působením velkého množství modifikujících proměnných“ (Mlčák, 1999, s. 43). Tyto proměnné Mlčák (1999) dělí na osobnostní a situační. Mezi **osobnostní** pak řadí vlastnosti dítěte, jeho sebepojetí, pohlaví a věk, aktuální psychický a somatický stav dítěte, řadu kognitivních (např. inteligence, tvořivost),

temperamentových (např. extroverze, aktivita), emocionálních (např. úzkostnost), motivačních (např. cílevědomost) a mnoho dalších vlastností, které mohou mít vliv na školní zátěž dítěte. **Situační** modifikátory školní zátěže dělí na ty, které vyplývají z charakteru: školního prostředí, rodinného prostředí, mimoškolního a mimorodinného prostředí. Mezi situační modifikátory významně řadí psychickou zátěž v povolání učitele.

Psychická zátěž učitelů i rodičů (rodinné prostředí) se úzce pojí se zaměřením mé diplomové práce, proto ji budu věnovat pozornost i v následujících kapitolách.

2.3 Reakce dítěte na školní zátěž a jeho následné zvládání

Dětský organismus reaguje na školní zátěž poměrně rychlou změnou řady *biochemických* (např. hladina adrenalinu, kortisolu, kortizonu apod.) a jiných *fyziologických* ukazatelů (Mlčák, 1999).

Rovněž psychické změny, ať už *kognitivního*, *emocionálního* či *behaviorálního* charakteru, vznikají u dětí jako reakce na školní zátěž. Především emocionální reakce obranné nebo útočné povahy (úzkost, a strach, hněv a zlost) bývají někdy velmi intenzivní. K charakteristickým znakům behaviorálních reakcí na zátěž patří jejich impulzivita a proměnlivost. Zátěž u dětí vyvolává širokou škálu obranných mechanismů, jejichž struktura je však závislá na jejich věku i na převažujícím typu rodičovské výchovy, jemuž byly vystaveny (Mlčák, 1999).

Jak dodává M. Cooling (1993, s. 20), hněv a vztek se mohou projevat různými způsoby, např. drzostí k učitelům a narušováním výuky, ovšem „*ne všechny školy mají dostatek dobře připravených učitelů, učitelé často nemají zkušenosti s řešením různých konfliktních situací.*“

Reaktivita dětí na psychickou zátěž je tedy spojena s procesy zvládání. Jak upozorňuje E. Ficková (1995), nebyla dosud u dětí vyvinuta teorie, která by objasnila copingové procesy dětí, takže autoři ve svých studiích vycházejí z teorií copingu dospělých, přičemž pak „*copingové procesy u dětí jsou podmíněny především temperamentovými vlastnostmi, úrovní sebehodnocení, typem místa kontroly, úrovní emoční regulace chování, úrovní anxiety, úrovní sociální podpory a také mnoha charakteristikami jejich rodinného prostředí*“ (Mlčák, 1999, s. 40).

V souvislosti s reaktivitou dětské psychiky na školní zátěž je nutné se zmínit o problematice únavy žáků ve vyučovacím procesu. Mlčák (1999) upozorňuje na následující skutečnosti.

Pro únavu žáků je specifické, že podléhá značnému kolísání během dne, týdne i školního roku. Ovlivňují ji jak *objektivní* (např. směnnost při výuce), tak *subjektivní* činitelé (např. motivační aspekty, výkonnost žáků, pozornost apod.).

Únavu dětí ovlivňují *faktory školní* (kvalita a kvantita učiva, počet vyučovacích hodin, množství a náročnost domácího úkolu) i *mimoškolní* (zájmové aktivity, domácí práce, dojíždění, množství spánku).

Z hlediska organizace výchovně vzdělávacího procesu mohou únavu žáků ovlivňovat *podmínky učební činnosti* (nedodržování didaktických zásad, způsoby hodnocení a klasifikace), *podmínky učebního a odpočinkového režimu* (rozvrh hodin, náplň a délka přestávek) a *hygienické aspekty* (osvětlení, kvalita osvětlení, čistota, teplota, vlhkost a proudění vzduchu, hluk, barevnost prostředí).

3. Psychická zátěž učitelů

„Dobrý učitel chrání žáky i před svým vlastním vlivem.“

Bruce Lee

Jedním z nejdůležitějších moderátorů psychické zátěže žáků, jehož význam neustále vzrůstá, je celková úroveň psychické zátěže učitelů.

Učitelské povolání je v porovnání s mnoha jinými profesemi hodnoceno jako značně zátěžové. *„Učitelé jsou ve vyšší míře vystaveni expozici psychogenních činitelů a vykazují proto mnohé neurotické či psychosomatické poruchy, včetně specifického syndromu vyhoření“* (Mlčák, 1999, s. 51).

Fenomén nadměrné učitelské zátěže, úzce spjatý s inadekvátním finančním hodnocením pedagogické profese, s odchodem zejména mladých pracovníků do jiných pracovních oblastí, společně s jinými závažnými a v podstatě neřešenými otázkami učitelského povolání, se podílejí na neutěšeném a stále v negativním smyslu postupujícím stavu našeho školství (Mareš, 2001a).

Problematiku psychické zátěže učitelů lze doložit na výsledcích výzkumu, který ve dvou výzkumných projektech v letech 1991 a 1993 provedl Z. Mlčák (1999).

K diagnostice zdrojů psychické zátěže byl využit dotazník, vycházející z taxonomie zátěžových situací učitelů (TZSU), vztahující se k 8 faktorům. – zvládání zátěže, chování žáků, profesionalita, způsobilost a jistota, byrokratické překážky, vztahy mezi

spolupracovníky, pracovní podmínky. Výzkumného projektu se zúčastnilo 369 učitelů ze základních škol, středních škol a středních odborných učilišť a 97 učitelů z venkovských a městských základních škol ze severomoravského regionu.

Výsledky výzkumu prokázaly vyšší úroveň psychické zátěže u žen učitelek, zejména v oblasti zvládání času, chování žáků a ve sféře vztahů mezi spolupracovníky. Domnívám se, že tato zjištění mohou souviset s tím, že ženy mají na rozdíl od svých mužských kolegů vyšší tendenci připouštět si zátěžové situace.

Ve výzkumu se zjistila vyšší úroveň celkové psychické zátěže u učitelů 2. stupně ZŠ ve srovnání s učiteli 1. stupně ZŠ, a to zejména v oblasti pracovních podmínek a chování žáků. Toto může jistě souviset s náročnějšími podmínkami výchovy a vzdělávání žáků na 2. stupni ZŠ, kteří navíc procházejí složitým stádiem dospívání, více viz kapitola 5.

Jako velmi závažné se jeví zjištění, že *„téměř třetina zkoumaných učitelů pociťuje při výkonu své profese silný stres, což se zdá být v kontextu s mentálně hygienickými aspekty poněkud zarážející“* (Mlčák, 1999).

Ve výzkumu bylo také prokázáno, že učitelé, kteří působí na velkoměstských školách, vykazují ve srovnání s učiteli, kteří vyučují na venkovských školách, statisticky průkazně vyšší úroveň celkové psychické zátěže. Na druhou stranu však u učitelů na velkoměstských školách lze konstatovat současně statisticky průkazně nižší úroveň sociální podpory, než je tomu u učitelů na venkovských školách. Domnívám se, že výše zmíněná zjištění mohou souviset s vyšším počtem tříd a žáků u velkoměstských škol, potažmo pak s vyššími nároky na organizaci ve vyučování. Počet pedagogických pracovníků je ve velkoměstských učitelských sborech jistě též vyšší, proto tímto mohou být negativně ovlivněny i vztahy na pracovišti a sociální opora s tím spojená.

„Psychickou zátěž učitele ovlivňuje též řada proměnných, které by bylo možné také nazvat osobnostní modifikátory učitelského stresu“ (Mlčák, 1999, s. 53). Patří k nim např. pohlaví učitele, zátěžová odolnost, úroveň copingových procesů, neuroticismus, úroveň životosprávy a celkového životního stylu, sociální podpora, pracovní zadostiučinění a další.

K ilustraci zdrojů psychické zátěže učitelů uvádím z analýzy odpovědí respondentů na jednotlivé položky použitého dotazníku (Mlčák, 1999, s. 52) např. následující zjištění:

- ❖ 75 % učitelů si stěžuje na neodpovídající plat;
- ❖ 75 % učitelů vadí špatné postoje žáků k práci;
- ❖ 64 % učitelů překáží učení v příliš početných třídách;

- ❖ 60 % učitelů se cítí frustrováno, když musí vyhovět rozhodnutím ministerstva a jiných úřadů, která byla učiněna bez dostatečných konzultací s nimi;
- ❖ 52 % učitelů pocítuje nedostatek času pro osobní odpočinek, relaxaci a rekreační zájmy;
- ❖ 48 % učitelů prožívá zátěž, mají-li učit ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků;
- ❖ 43 % učitelů má potíže s dosahováním a udržováním minimálních standardů v chování žáků.

Domnívám se, že výše uvedené zjištění naprosto odpovídá skutečnosti, jelikož se ztotožňuje i s výroky učitelů ze ZŠ, kam jsem chodila jak na průběžnou, tak na souběžnou praxi. Zároveň také odpovídá výsledkům mého pozorování během kurzu – Proaktivní zvládání psychické zátěže a stresu – kde se sešlo 14 pedagogů (ZŠ), kteří se k tomuto účelně a dosti intenzivně vyjadřovali. Pedagogičtí pracovníci ze zdejších základních škol si rovněž stěžovali mj. na neodpovídající plat, příliš početné třídy, popřípadě špatné chování žáků apod. Více viz následující podkapitola.

3.1 KURZ – Proaktivní zvládání psychické zátěže a stresu

Tento kurz, kterého jsem se účastnila, byl v rozsahu 40 hodin a primárně byl určen pro učitele. Někteří působili na školách ve větších městech, jiní na vesnicích. Průměrný věk zúčastněných byl 45 let, kurzu se přihlásili dobrovolně.

Náplní kurzu byla psychická zátěž ve školním prostředí, zdravotní důsledky stresu, možnosti prevence a intervence, vnitřní a vnější zdroje zvládání stresu (coping) a proaktivní zvládání stresu. Dále pak se hovořilo o nácviku strategií zvládání stresu, programu prevence stresu a programu Zdravá škola (více viz program - přílohy).

Tento kurz byl pro mou diplomovou práci velmi přínosný, nejenže se úzce dotýkal mého tématu, ale zároveň jsem měla možnost strávit 40 hodin se čtrnácti učiteli, kteří hovořili o psychické zátěži vyplývající z jejich profese, a také čtyřmi odborníky z řad lékařů a psychologů.

Co se týká konkrétních výsledků, pokusím se shrnout to nepodstatnější.

Dle výpovědí učitelů jsem dospěla ke zjištění, že úroveň celkové psychické zátěže je skutečně u učitelů na velkoměstských školách vyšší než na školách venkovských. Také se potvrdilo, že tito učitelé mají zároveň nižší úroveň sociální podpory.

Drtivá většina učitelů si stěžovala na neúměrné množství pracovních povinností. Přičemž by uvítali několikrát za svou pracovní dráhu půlroční, částečně placenou, dovolenou.

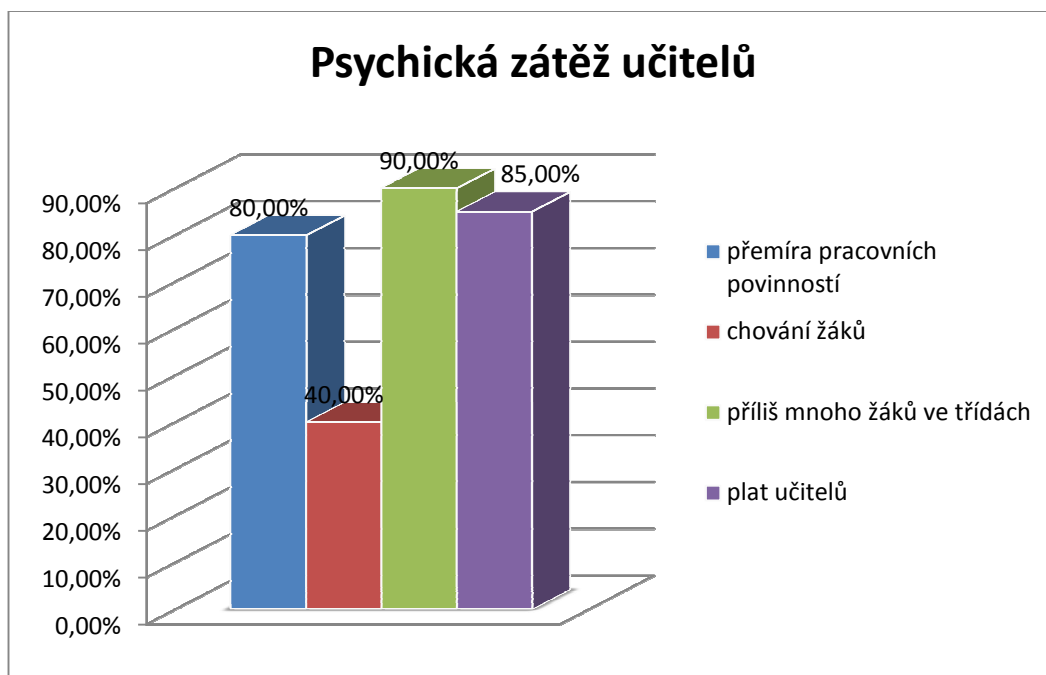
Pro názornost uvádím 2 autentické výroky, které jsem si stihla poznamenat.

„Copak o to, to já bych stíhala, ale tam taky každý dělá všechno a co je zrovna potřeba.“

„Kdybychom měli jen učit, byla by to paráda!“

Dále pak učitelé zmiňovali jako silně stresující chování žáků během výuky a přístup rodičů. Další velkou kapitolou byly přeplněné třídy a učitelský plat.

S notnou dávkou překvapení musím zmínit, že má osobní účast na tomto kurzu skutečně potvrdila myšlenky z předešlé kapitoly zcela a bez výhrad. Konkrétní výsledky, dle četnosti odpovědí, názorů a myšlenek, jsem pro názornost vložila do grafu. Procentuelní vyjádření je samozřejmě orientační.



Graf 1 Výpovědi učitelů k otázkám psychické zátěže vyplývající z jejich profese

Jak sám název kurzu nasvědčuje – „proaktivní“ zvládání stresu -, veškeré myšlenky ohledně zvládacích strategií směřovali k aktivnímu uchopení problému ze stran učitelů, tedy snaha problém, který vyvolává psychický tlak, vyřešit. Jako časté metody prevence stresu, popřípadě eliminace již vzniklé zátěže, lektori a samotní učitelé uváděli následující činnosti: procházka přírodou, jízda na kole a jiné sporty, sauna.

Přiblížen byl také nemalý vliv na již zmíněnou sociální oporu a samozřejmě individuální „stavbu“ jedince.

Závěrem bych ráda podotkla, že velmi pozitivně vnímám dobrovolnou účast všech učitelů. Oni nejen, že si jsou vědomi nepříznivého vlivu svého rozpoložení na ně samotné a mají „chut“ a odhodlání s tím něco udělat, ale zároveň také vnímají svůj vliv na žáky. Uvědomují si, že mají schopnost žákům v jejich úzkostech pomoci. Stejně tak tato tvrzení spatřujeme např. u Laška (2004, s. 34), který zmiňuje, že *„učitelé mohou hrát významnou roli v pomoci svým studentům zvládat efektivně denní stres, protože velká míra stresu přímo souvisí se školním prostředím a protože se stresem související problémy ovlivňují studentské výkony ve škole“*. Tito pedagogové mají zájem čelit nástrahám školního prostředí, zajímají se o žáky a jejich pocity. Necht' je takových učitelů stále více.

4. Psychická zátěž rodičů dětí školou povinných

Dalším faktorem, který přispívá k psychické zátěži dětí, jsou bezesporu samotní rodiče žáků. Již z předchozích a následných zjištění (viz např. Lešák, 2001, Vymětal, 2004, Mlčák, 1999), je patrné, že děti neurotických rodičů inklinují spíše k tomu být též neurotickými, či jinak úzkostlivými.

Je třeba se pozastavit nad tím, že školní „prostředí“ psychicky nezatěžuje pouze žáky, učitele, ale také rodiče, kteří pak toto psychické vypětí mohou „přenášet“ na své děti. Je otázkou, jak oni sami jsou schopni se s tímto skličujícím pocitem vypořádat. Obecná zvládání stresu jsme si již popsali v předcházejících kapitolách, jistě platí i pro rodiče.

Záměrem mé práce bylo ale rodiče žáků daných tříd (2. stupeň ZŠ Hradec Králové) též oslovit a vyvodit tím závěry pro konkrétní skupinu rodičů. Zajímalo mě, co považují v kontextu školy a svých dětí za stresující a náročné, popřípadě jak se tomu snaží čelit. Myslím si, že záměr to nebyl špatný, ovšem výsledek už tolik příznivý nebyl, jelikož k žádnému nebylo možné dojít. Z 213 dotázaných rodičů jich odpovědělo pouze 7. I přesto jsem se rozhodla učinit jakési názorné pojetí této problematiky a předkládám 7 autentických výpovědí rodičů, kteří byli laskavi a pomohli mi při tvorbě mé diplomové práce, za což jim velmi děkuji.

„Nejvíce mě stresuje, když musím s Tomem dělat úkoly. Bohužel je nezvládá on ani já! Tímto žádám učitele, aby při volbě domácích úkolů byli mírnější, popřípadě dětem látku nejprve dostatečně vysvětlili! Myslela jsem, že domácí cvičení má sloužit k procvičení a ne k mučení dětí i rodičů! Děkuji“

„Dost mě znepokojují domácí úkoly. Vždycky když pak přinese blbou známku, jsem za blba!“

„Úplně šílím, když mé dítě přinese v žákovské knížce poznámku. Proboha to si tam neumíte sjednat pořádek? Já vám taky nepíšu, když mě doma zlobí! Je to dítě!!“

„Velmi mě zneklidňuje, když škola požaduje peníze, zdá se mi, že těch výletů už bylo dost.“

„Protože dcera do školy dojíždí, bojíme se o ni s manželem každý den.“

„Nejvíce mě znepokojují špatné známky, blbě to vypadá. Byl bych pro slovní hodnocení, tam se leďacos skryje a dítě nepůsobí hned na první pohled jako pitomec.“

„Moc mě trápí, když Anička přinese ze školy špatnou známku. Vím, že se snaží.“

Z odpovědí lze usuzovat, že rodiče neblaze vnímají domácí úkoly, poznámky a špatné známky svých dětí. Dále pak stresorem může být situace, kdy děti do školy dojíždí a rodič tak pociťuje úzkost a strach, popřípadě stresující pro některé se jeví finanční náročnost se školou spojená.

Problematika domácích úkolů, která ve skromném vzorku odpovědí byla zmíněna nejčastěji, jistě není v zaměření odborníků ojedinělá. Mareš (2001c, s. 518) uvádí např. následující žákovské výroky:

„Rodiče se v mládí moc neučili. Poznal jsem to podle domácích úkolů.“

„Já se za čtverku nestydím. To tatínek, protože ten úkol za mne napsal.“

„Prosím, táta mi náhodou s úkolem nepomáhal. Já jsem nechtěl. Moje chyby stačí.“

Přičemž Čapek (2010, s. 24) uvádí např. tento výrok učitele:

„Předávám ti domácí úkol. Řekni otci, že už se dost zlepšil, ale pořád to není to, co do něho očekávám“

Zde je skutečně patrné, že domácí cvičení, tedy snaha učitelů o domácí přípravu a nácvik samostatnosti žáka, nezatěžují jen žáky, ale také samotné rodiče. Otázkou zůstává, do jaké míry jsou domácí úkoly vlastně k užítku.

Psychická zátěž rodičů ale nesouvisí jen s dítětem – školákem, je odpovědí na veškerou nepohodu jejich dětí, která se objevuje skutečně již od narození a má samozřejmě nemalý vliv i naopak, tedy od rodičů směrem k dítěti. V další kapitole se zaměříme na fáze vývoje dítěte a pro ně typické psychické zátěžové situace.

5. Vývoj dítěte

Postupný vývoj dítěte úzce souvisí s problematikou dětského stresu. Každé období v tomto procesu s sebou přináší řadu specifických stresových podnětů, které se v následujících podkapitolách pokusím popsat.

5.1 Novorozenecké a kojenecké období

O strachu a úzkostech již víme, že jsou reakcemi organismu na vnímané nebezpečí a signalizují situaci ohrožení. Již v tomto období se s touto situací setkáváme.

Vlastní příchod na svět je velmi dramatický jak pro matku, tak pro dítě a pro oba znamená nesmírnou tělesnou i psychickou zátěž. Ze strany matky jde především o obavy a strach. Dítě vstupuje do „cizího“ světa, který se zásadně liší od prostředí matčina těla. Někteří psychologové a lékaři se domnívají, že lidský jedinec se poprvé setkává s úzkostí právě při vlastním zrození, a hovoří o **porodním traumatu**. Úzkost je zde reakcí na separaci s matčíným tělem (Vymětal, 2004). Domnívám se, že právě z tohoto důvodu je dítě ihned po porodu dáno matce na prsa, kde může vnímat její blízkost, slyšet tlukot srdce, vnímat teplo jejího těla. Dítě si v tuto chvíli uvědomuje své okolí a cítí v matčině náruči pocit bezpečí a ochrany. A právě tyto pocity označuje např. Čáp (2001) jako rozhodující v dalším psychickém vývoji dítěte.

Nejdůležitější pro somatický i psychický vývoj dítěte v tomto období je tedy především komunikace s matkou (popřípadě s jinou pečující osobou). Hned po narození odlišuje matčin hlas od hlasu jiných osob. Zrakově nejlépe vnímá předměty vzdálené 20-30 cm. Pro novorozence je emočně velmi důležitý kožní dotyk. Projevuje se u něho orientační reflex, tedy reakce na nové podněty, což je důležitou podmínkou pro učení (Čáp, 2001).

Nejmenším dětem, novorozencům a kojencům, je vrozená **úleková reakce**. „*Dítě při silnějším zvuku či náhlé změně polohy těla rozhodí ruce, někdy i nohy a potom je stáhne k tělíčku, popř. začne křičet*“ (Vymětal, 2004, s. 31). Tuto situaci chápe jako předstupeň strachu.

Přibližně v prvním roce života velmi intenzivně stimuluje vývoj promlouvání k dítěti, láskyplné zacházení s ním, změny jeho polohy, dotečky, aj. „*Potřebuje co nejvíce přímého tělesného styku s matkou, který dítě nejvíce uklidňuje*“ (Vymětal, 2004, s. 32).

„U batolat i u dětí předškolního a školního věku při předchozím příznivém, jistém připoutání k matce bylo zjištěno více kooperativnosti, méně hněvu, více obliby u vrstevníků i dospělých, včetně učitelů“ (Čáp, 2001, s. 223). Ve vztahu s matkou se tedy dítě učí sociální komunikaci a vztahům k lidem, což ovlivňuje celý jeho život. V opačném případě, např. u ústavních dětí, odborníci konstatovali *„jak zpožděný vývoj, tak nedostatky v emočních vztazích, v sociální adaptaci, popřípadě v charakteru, což souhrnně označovali psychickou deprivací“* (Čáp, 2001, s. 224). Později vznikl termín nový – **psychická subdeprivace**. Jde o případy narušeného vývoje dítěte, které sice vyrůstá v rodině, ale se zhoršenými podmínkami, zejména v emočním vztahu rodičů k dítěti (Čáp, 2001).

Jak uvádí Vymětal (2004), v osmém měsíci života se často u dětí projevuje strach z neznámých lidí. V této době děti obvykle reagují neklidem a pláčem. Zároveň ale dodává, že *„v prvních měsících života se nedá u dětí mluvit o úzkosti a strachu, neboť jejich reakce na ohrožující a nelibé podněty jsou difuzní a málo diferencované, projevují se jen křikem, pláčem a uhýbáním“* (Vymětal, 2004, s. 32). Jistě je ale důležité děti před nelibými podněty a situacemi co nejvíce chránit.

Z výše uvedených skutečností je zřejmé, že ve vývoji nemluvněte podstatně působí, spolu se základními biologickými potřebami, potřeba jistoty, stability, a zároveň *„potřeba změny, nových podnětů, poznávání a osvojování nových dovedností“* (Čáp, 2001, s. 225). Přitom převažuje potřeba jistoty. Ta je uspokojována zejména připoutáním k matce nebo osobě již zastupující. Podstatnými podmínkami příznivého vývoje nemluvněte je kladný emoční vztah k němu ze strany matky a dalších osob, láskyplné zacházení s dítětem a přiměřené stimulování jeho pohybů, vnímání komunikace. *„Za příznivých podmínek tak dítě získává základní důvěru ke světu a životu, zvládá vývojové úkoly, vytváří si předpoklady pro příznivý vývoj v dalším období“* (Čáp, 2001, s. 225).

5.2 Batolecí období

Do tří let se u dětí setkáváme s **reálnými strachy**. Děti se bojí podnětů nezvyklých, neznámých a jejich matka jim tento přirozený strach pomáhá překonávat svou přítomností a povzbuzením. Děti se v tomto věkovém období bojí samoty a malých uzavřených prostorů (Vymětal, 2004).

U dětí se již setkáváme s pocity provinění, **viny**, které vznikají z rozporu mezi tím, co dítě cítí, že mělo udělat, a tím, co ve skutečnosti udělalo. Často jde o prožívání na základě

fantazií, ovšem pro dítě jsou tyto pocity viny doprovázeny úzkostí a strachem (Vymětal, 2004). Opět je zde na místě empatický přístup rodičů.

Mezi další situace, které u batolat způsobují úzkost a strach patří jistě **noční pomočování** (Vymětal, 2004). Rozumní rodiče z toho nedělají „tragédii“. Rozhněvaná matka u dítěte může vytvořit pocit méněcennosti a dítě tím jistě velmi zúzkostňuje.

Další důležitý moment ve vývoji je v tomto věku **fáze vzdoru** neboli negativismus. Nevhodné, příliš přísné a omezující výchovné postupy vedou k zesílení negativismu. *„Postupně se překonává zvláště v láskyplném klimatu a při vhodném výchovném postupu, kdy místo křiku, hrozeb a trestů spíše odvedeme pozornost dítěte k jinému podnětu nebo činnosti“* (Čáp, 2001, s. 225).

5.3 Předškolní období

U menších dětí jsme se setkávali převážně s reálnými a konkrétními strachy, ale *„zhruba od tří let pozorujeme již i strach a úzkosti pocházející ze světa jejich představ a z velmi živé fantazie“* (Vymětal, 2004, s. 40). Začínají se bát strašidel a různých nestvůr. Jak je známo, tyto fantazie mnohdy vyvolávají potíže s usínáním a řada dětí vyžaduje přítomnost rodiče, popř. rozsvícené světlo apod. Vymětal (2004) doporučuje dětem neodpírat nic, čeho se dožadují, a nepřiměřené požadavky odstraňovat nikoli odmítnutím, ale odstraněním příčin, jež k nim vedou.

Vymětal (2004) dále připisuje nepřiměřeným dětským úzkostem a strachům tři specifické diagnózy: sociální úzkostná porucha v dětství, fobická úzkostná porucha v dětství a separační úzkostná porucha v dětství. Všechny tyto zmíněné poruchy se vztahují k předškolnímu věku dítěte.

Sociální úzkostná porucha se vyznačuje u dítěte tím, že se vyhýbá a mimořádně bojí vrstevníků či neznámých dospělých. Bývají to děti zřetelně plaché a úzkostné v neznámém prostředí i v prostředí známém, pokud se tam vyskytují nové osoby. Vymětal (2004) uvádí, že je vhodné umožnit dítěti návštěvu mateřské školy, aby se „otrkalo“ a zvyklo si na kolektiv, protože v opačném případě pokračuje i ve školním věku.

V předškolním věku trpívají děti také strachy mající charakter **fobií**, tedy *„strachů velmi silných a neodůvodněných“* (Vymětal, 2004, s. 43). Děti se dost často bojí zvířat a tmy. Přičemž si trůfám říci, že hlavní úlohu zde má opět rodič, který by měl dítě povzbuzovat a dát mu pocit bezpečí, který je pro dítě velmi nezbytný. Jak uvádí Vymětal (2004, s. 44), *„hlavní protistrachovou instancí je rodič, který by měl dítě postupně a*

nenásilně s obávanou skutečností seznamovat, např. formou hry“. Pro předškolní období je hra příznačná, k čemuž se přiklání i Čáp (2001, s. 227) – *„Předškolní věk je obdobím velkého rozmachu her*“. Domnívám se tedy, že objasňovat dítěti cokoli pomocí hry je velmi vhodné a účinné.

Nejčastější úzkostnou poruchou předškolního věku je však, dle Vymětala (2004), **separační úzkostná porucha**. U dětí se projevuje výraznou nepříznivou reakcí na nepřítomnost matky. Zároveň ale obvykle kolem třech let je již možné souhlasit s jeho pobytem mimo její dosah, např. v mateřské škole.

Velkou zátěží pro dítě tohoto věku tedy může být např. **nástup do mateřské školy**. Dítě se bojí odloučení od matky a setrvání v neznámém prostředí, s neznámými lidmi, bez přítomnosti pro něj již známých tváří. Současně jsem ale přesvědčena o tom, že nástup do „školky“ je pro dítě velkým přínosem, může pak lépe zvládat nástup do školy a celkově se učí být v kontaktu s okolním světem, především se svými vrstevníky. Jinými slovy, *„děti zde získávají zkušenosti s komunikací mezi vrstevníky, učitelky u nich rozvíjejí vnímání, představy, myšlení, řeč a další schopnosti a dovednosti. Neorientuje děti předčasně na výkon, respektuje individualitu dětí*“ (Čáp, 2001, s. 227).

Dle Čápa (2001) mnoho odborníků také považuje věk do šesti let za zvlášť důležitý pro vývoj osobnosti. Podle některých je charakter v podstatě již zformován právě v tomto období. Novější výzkumy nasvědčují tomu, že vývojové změny probíhají i dále a formování osobnosti nekončí dokonce ani v dospělosti a ve stáří. Přesto je přiměřené věnovat vývoji a výchově dítěte do šesti let značnou péči a brát také v úvahu, že *„do školy vstupují děti, které mají za sebou složitý vývoj, v něčem příznivý, v něčem nepříznivý, a že jsou to již do určité míry zformované individuality*“ (Čáp, 2001, s. 228).

5.4 Mladší školní věk

Většina dětí dnes navštěvuje mateřskou školu, a proto se snadněji přizpůsobují dětskému kolektivu a školnímu prostředí. Svět prvňáčka se však přece jen liší od světa dítěte v mateřské škole. Dítě má víc povinností, učitel vyžaduje jeho poslušnost, ukázněnost a pozornost.

Dnes již jsou u nás různé typy základních škol, rodiče si mohou vybrat, do které své dítě zapíše, ale přesto stále převládají školy zdůrazňující intelekt, výkon a osvojování velkého množství učiva. Škol skutečně zdůrazňujících rozvoj osobnosti dítěte atp. je podstatně méně. Podrobněji k této problematice viz kapitola 7.

Než do školy dítě nastoupí, je třeba, abychom zvážili, zda je k tomuto důležitému kroku skutečně připravené. Jak zmiňuje Vymětal (2004), dítě by mělo nastoupit do školy teprve tehdy, když dosáhlo **školní zralosti**, jež v sobě zahrnuje nejen složku intelektovou, ale i osobnostní (schopnost pozornosti) a sociální (samostatnost v jednání).

Jak již bylo zmíněno výše, školní docházka přináší dítěti mj. nové vztahy – k učiteli a ke spolužákům. Spolužáci, vrstevníci získávají pro dítě značný význam, vytvářejí se kamarádské i přátelské vztahy, ale také vztahy charakterizované antipatií, soupeřením, agresivitou. Mnohé zajisté záleží na předchozích zkušenostech dítěte v komunikaci, což se shoduje s myšlenkou následujících autorů. *„Znevýhodněné jsou děti, které nemají sourozence, nechodily do mateřské školy, byly omezovány v hrách s vrstevníky nemocí, úzkostlivými rodiči, aj“* (Čáp, 2001, s. 229).

Dalším problémem pak je nebezpečné **přetěžování žáků**. *„Školní požadavky na dítě se stále zvyšují a podle dětí, které se dostávají do psychologických a psychiatrických zařízení, máme dojem, že dnešní osnovy a styl školní práce jsou vytvořeny pro děti s intelektem spíše v horním pásmu průměru a nadprůměru než pro děti průměrné – tedy středně nadané“* (Vymětal, 2004, s. 47)

Vymětal (2004) uvádí, že i u školáků je nejčastější diagnostikovanou úzkostnou poruchou **separační úzkostná porucha**. Tyto děti nechtějí chodit do školy, jelikož je pro ně škola cizím prostředím - „bez maminky“. Dále pak stejně jako u dětí předškolního věku je u školáků poměrně častou úzkostnou poruchou **sociální úzkostná porucha** (vyhýbání se sociálním vztahům) a **školní fobie** (strach ze školy). Vymětal (2004) dále zmiňuje, že výše zvýšené úzkostné poruchy jsou poměrně časté u jedinců, kteří zažívají ve škole neúspěch a současně jsou vystavováni tlaku nejen ze strany školy, ale i rodiny.

Mezi úzkostné poruchy, s nimiž se u školních dětí můžeme setkat, Vymětal (2004) také řadí **obsedantně-kompulzivní poruchu**, která je velmi úporná a obtížně léčitelná. *„Projevuje se myšlenkami, ve kterých jsou přítomny obavy ze špíny, častá je nadměrná snaha něco kontrolovat, extrémně silná je potřeba po přesnosti a pořádku“* (Vymětal, 2004, s. 49).

Dost často jsou děti neurotizovány samotným učitelem. L. Dolejšová (2011, kurz PZPZS) uvádí následující příklady, kdy učitel žáka vystavuje nelehkým situacím:

- ❖ „Podívejte se, děti, takhle píše prase!“
- ❖ „Ty seš furt nemocnej!“

Na ukázkou uvedme také dva příklady školní zátěžové situace provázené ironickým komentářem učitele, které můžeme nalézt u Mareše (2001a):

- ❖ „Vy jste tak natvrdlý, že by se vámi daly brousit diamanty“.
- ❖ „To je narysované jako zadní nohou v tramvaji, když bylo zhasnuto!“.

Je zřejmé, že takovéto výroky působí na žáka negativně, jednak neblaze ovlivňují jeho pojetí sebe samého, dále pak ovlivňují to, jak ho vnímají ostatní žáci a učitelé.

Vymětal (2004) k tomuto uvádí, že zejména citlivější dětí trpí jednáním učitele, který např. křičí a je přísný.

Pokud má tedy dítě adekvátně uspořádané vyučování a příznivé klima ve školní třídě (klima třídy viz následující kapitola), uspokojuje se u něj potřeba činnosti, zvědavosti, radost ze získání dovedností, výkonová motivace, potřeba získat úspěch a uznání za výkon (Čáp, 2001, s. 230). „*Podnikavost a snažení je hlavním rysem pro školní věk – až do puberty*“ (Vymětal, 2004, s. 51).

Nejen učitelé, samozřejmě i rodiče mohou na dítě velmi negativně působit, např. když na dítě kladou naprosto zničující nároky. „*Téměř v každé třídě se setkáme s jedním nebo více dětmi, jež na sebe kladou příliš velké nároky a jsou svými rodiči vedeni ke ctižádostivosti a nadměrným výkonům. Tyto „vzorné“ děti jsou více ohroženy úzkostí a strachem, neboť mohou být ve třídě neoblíbené a hůře se přizpůsobují jakékoli změně*“ (Vymětal, 2004, s. 52).

Děti také velmi často trpí **trémou**, tedy nepřiměřeným strachem ze selhání. Neúspěch některých žáků ve škole lze přičíst právě jejich nadměrné úzkostnosti, která je vnitřně tísní a svazuje a znemožňuje jim podat výkon, jakého jsou schopni (Vymětal, 2004). Záleží na učiteli, jak dítěti pomůže/nepomůže trému překonat, zmírnit. Domnívám se, že v tomto je učitel schopen svým empatickým přístupem žákovi velmi pomoci. Opak, kdy učitel u žáka svým jednáním trému vystupňuje, je bohužel též možný.

Projevy úzkosti a strachu u školních dětí do puberty souvisí nejčastěji s jejich situací a postavením ve škole. Jak již bylo řečeno, na počátku školní docházky jimi trpí zvláště děti školsky nepřipravené a nezralé. Jinou a častou příčinou přetěžování dětí bývá „*nadměrná ctižádostivost rodičů ve spojení s náročností učitele a menším nadáním dítěte*“ (Vymětal, 2004, s. 54)“.

Stejně jako např. Vymětal (2004) s Čápem (2001) se naprosto ztotožňují s myšlenkou, že každé dítě, a opravdu bez rozdílu, potřebuje být v něčem úspěšné a cítit, že ho mají ostatní děti rády a berou ho vážně, že ho jednoduše přijímají takové, jaké je.

5.5 Starší školní věk

Starší školní věk se vyznačuje především obdobím puberty. „*Přímo kopernikovský obrat v duševním a tělesném vývoji nastává v pubertě, kdy dětství a relativně klidný a harmonický život definitivně končí*“ (Vymětal, 2004, s. 57).

Puberta u dívek nastupuje někdy již po 11. roce života, u chlapců zhruba o dva roky později a je charakteristická především tělesnými a biologickými změnami, mezi něž např. patří: růst postavy a změna proporcí; sekundární pohlavní znaky a funkce pohlavních orgánů (Čáp, 2001). Tyto změny s sebou mohou nést negativní dopad na žáka. Jak uvádí Vágnerová (2000a), individuální rozdílné tempo dospívání může vést k frustraci jedince, který se od ostatních vrstevníků nějak liší. Dodává, že dospívající jsou také zvýšeně labilní, náladoví, snadno unavení a podráždění. Čáp (2001) a Vymětal (2004) se shodují, že dívky i chlapci dále věnují zvýšenou pozornost svému vzhledu, účesu a také oblečení, což může vyvolávat též nemalá úskalí.

Za další významný bod považuji to, že se zpravidla zostřují konflikty mezi mladistvými a dospělými, zesiluje odpor mladistvých proti autoritám. Někteří psychologové označují pubertu jako **druhou fázi vzdoru**, po první v období batolecím, jak již bylo uvedeno. „*Pokud rodiče projevují k mladistvému kladný emoční vztah s porozuměním a respektováním jeho osobnosti, pokud neprosazují direktivní výchovné přístupy, pokud se k dospívajícímu nachovají jako k malému dítěti, usnadňují mu přijímání odpovědnosti a osamostatňování*“ (Čáp, 2001, s. 234). Vymětal (2004) k tomuto uvádí, že pubescent je až extrémně citlivý na ponížení ze strany rodičů, a proto např. fyzické tresty jednoznačně nedoporučuje rodičům používat, jelikož by mezi nimi a dítětem mohlo dojít k dlouhodobému odloučení.

Dle Čápa (2001) pubescentovi hodně záleží na dobrém přátelském vztahu s vrstevníkem téhož pohlaví a také, pokud je to možné, na partnerovi i druhého pohlaví. Již v pubertě, či dokonce v dětství bývají zážitky zamilovanosti, i když v mnoha případech neopětované, což též může mít za následek stavy úzkosti a stresu.

I zde je třeba upozornit na **separační, fobické, obsedantně-kompulzivní a sociálně úzkostné poruchu** (podrobněji viz předchozí podkapitoly), které byly typické i pro

předcházející vývojová období. Nověji k nim přistupuje **generalizovaná úzkostná porucha**, projevující se tím, že dospívající jedinec je celkově náchylnější k prožitkům úzkosti a strachu (Čáp, 2001).

Jak je zřejmé, děti na cestě jejich fyzickým i duševním vývojem provází celá řada, více či méně závažných, stresových situací. Domnívám se, že nejlepší prevencí strachu a úzkostných stavů je harmonické a klidné rodinné prostředí a kvalitní vzájemný vztah rodičů, kteří na dítě mají dostatek času, vedou je spíše neautoritativně, ale důsledně a z výchovných prostředků volí především vlastní příklad a domluvu. Jak uvádí Lašek (2004, s. 59), *„ne každá rodina, bohužel dodává dětem také možnosti, aby se jejich citové dovednosti plně rozvíjely, a proto dalším místem, které může pomoci dětem v této oblasti, je škola. Už jenom proto, že každé dítě chodí do školy se dá říci, že škola je místem, které nahrazuje selhávající rodinu“*. Učitelé necht' jsou k dětem dostatečně empatičtí.

Co se týká dalších vývojových období, tj. adolescence, dospělost a stáří, nebudu jim ve své diplomové práci věnovat pozornost, neboť nepojímají obsahově téma a zaměření mé práce.

6. Klima školní třídy

„Velké ideály nepotřebují jen křídla, ale též vhodný terén, z něhož by mohly vzlétnout.“

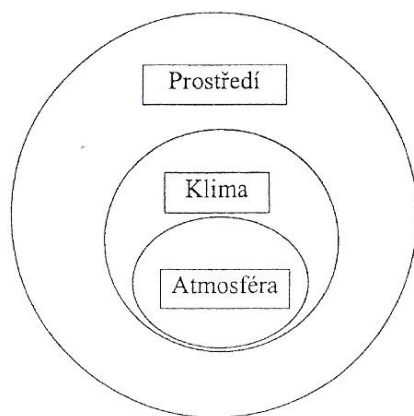
E. Hemingway

Jak již bylo naznačeno, mezi další faktory, které mohou ovlivnit vnitřní pohodu dítěte, patří bezesporu tzv. klima školní třídy. Tento pojem je poměrně problematické uchopit, jelikož je stálo mnoho otázek a nejednoznačných odpovědí. Pokusím se tedy nastínit základní principy a zároveň aplikovat některé myšlenky na jednu ze tříd ZŠ, kde jsem v rámci své průběžné i souběžné praxe působila.

V souvislosti se školním klimatem jsem se setkala s myšlenkami a ústředními pojmy, které se mi jevily jako poměrně nejednoznačné. Těmito pojmy byly: *prostředí*, *klima*, *atmosféra*. Proto hned zprvu se pokusím tyto termíny objasnit.

6.1 Terminologické otázky

Domnívám se, že výše zmíněné termíny názorně a velmi jasně vysvětluje následující obrázek (Lašek, 2001, s. 41).



Obrázek 8 Vazby mezi pojmy – klima, atmosféra, prostředí

Jak je z obrázku patrné, Lašek (2001) výše zmíněné pojmy chápe způsobem, jakým tak činí např. Mareš (2001d), který též rozlišuje pojmy: *prostředí, atmosféra a klima*.

Prostředí je tedy chápáno jako nejobecnější pojem, jehož rozsah se netýká pouze aspektů sociálně psychologických. „*Prostředí třídy zahrnuje také aspekty architektonické (celkové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, velikost i prostorové rozmístění nábytku), hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně), akustické (úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku)*“ (Mareš, 2001d, s. 545).

Atmosféra má pak poměrně úzký rozsah. Vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání. „*Atmosféra třídy je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny. Jevy trvají řádově minuty až hodiny, výjimečně déle*“ (Mareš, 2001d, s. 545).

Termín sociální **klima** označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci (Mareš, 2001d).

Dále Průcha navrhuje pracovní rozlišit dva pojmy: *učební klima* a *učební prostředí*. Přičemž prostředí považuje též za širší pojem. Učební prostředí zahrnuje jak klima, tak další faktory: prostor, čas, prostředky (Lašek, 2001).

6.2 Pojem „klima“

Ústředním pojmem pro účely mé práce je však „klima“, potažmo klima školní třídy. Pro školní prostředí je tento termín poněkud metaforizován, jak je známo, primárně se „klima“ užívá v přírodovědné oblasti, jakožto podnebí. *„Přírodní klima je charakterizováno souborem měřitelných parametrů, jako jsou střední hodnoty teploty vzduchu, množství srážek, vlhkosti apod. Soubor jejich hodnot určuje podnebné typy“* (Urbánek, 2008, s. 72). Obdobně je tomu i u sociálního klimatu, i zde hovoříme o souboru měřitelných prvků, o objektivní podstatě měření, ovšem *„u sociálního klimatu se kromě toho navíc výrazně projevuje i subjektivní faktor, resp. kvalita a intenzita vnímání tohoto jevu všemi zúčastněnými aktéry“* (Urbánek, 2008, s. 73).

6.3 Sociální klima školní třídy

Rodina a škola bývají chápány jako rozhodující činitelé vývoje žákovy osobnosti. Rodina je primární skupinou, na které je dítě závislé. Relativně záhy zasahuje do života dítěte ovšem i škola. Přičemž v drtivé většině rodin je pobytu dítěte ve škole věnována mimořádná pozornost, výsledky dítěte jsou podrobovány kritice, rodič z nich mnohdy usuzuje na budoucí úspěšnost dítěte v životě. *„Vzdělání dětí je pak podstatnými kritériem sociální úspěšnosti rodiny“* (Lašek, 2001, s. 7).

Škola, učitel i třída mohou působit na žáka tak, že do školy chodí rád, je rád se svými spolužáky i učiteli. *„Žáci jsou spokojenější ve třídách, kde mají dobré vztahy mezi sebou, kde učitel používá nové metody a jasná pravidla, kde jsou zohledňovány potřeby a zvláštnosti každého žáka“* (Lašek, 2001, s. 12). Mareš (2001d) upozorňuje na skutečnost, že učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, v němž se žáci pohybují. Platí to zejména o prostředí konkrétní školy, konkrétního učitelského sboru, konkrétní školní třídy a konkrétní skupině vrstevníků, s níž se žák či žákyně kamarádí, na jejíž mínění dá. *„Taková referenční*

skupina mívá (zejména na dospívající) mnohem větší vliv, než učitelé a rodiče“ (Mareš, 2001d, s. 565).

Pobyt žáka ve třídě má podněcovat intelektuální růst žáků, chuť mít dobré výsledky, třída musí podněcovat žákovu motivaci a zájem o to být vzdělán (Lašek, 2001).

Také různé způsoby, jimiž pracují učitelé se třídami, mohou přinášet velmi rozdílné výsledky. *„Richter a Tjosvold konstatovali tři způsoby, jimiž učitelé třídy řídí: autokratický, kde učitel o všem rozhoduje sám, demokratický, kde se na rozhodování podílejí žáci a liberální, kde je relativně velká volnost při rozhodování“ (Lašek, 2001, s. 12).* Nejvyšší výkonnost mají třídy autokraticky řízené, výkonnost však mizí okamžitě tehdy, kdy učitel třídu fyzicky opustí. Demokraticky řízená třída podává standardní výkony, žáci však dokončují zadaný úkol i tehdy, když učitel ve třídě není. Nejnížší výkony podávají žáci ve třídách liberálně řízených (Lašek, 2001).

Dále je zřejmé, že ve třídách, ve kterých se žáci mohou podílet na řízení, panují mezi nimi jistě lepší vztahy, žáci mají lepší postoje ke škole, třídě a výuce, žáci pracují na zadaném úkolu i bez přísného dozoru učitelem (Mareš, 2001d).

„Školní třída je složitý a mnohvrstevnatý sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak i učitelé“ (Lašek, 2001, s. 13). Třída tedy může žáka podporovat ve výkonech, dá mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně jako neúspěch, naučí jej kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět.

Celkově se ukázalo, že na základní škole mají nejkritičtější pohled na spolužáky spolužáci. *„Prospěchově nejslabší žáci byli všemi hodnoceni nejhůř – nejprísněji je negativně vidí učitelé i spolužáci“ (Lašek, 2001, s. 33).* Také si myslím, že je velmi důležité, jaký postoj zaujme učitel k danému žákovi, jak již bylo naznačeno v kapitole 3, pokud např. prospěchově slabšího žáka učitel před ostatními často snižuje, kolektiv ho jen velmi těžko „přijme“ bez posměšků.

6.4 Determinanty a prvky klimatu

Za determinanty považujeme ty skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňující vznik, podobu a účinky klimatu.

Lašek (2001) zařazuje – *zvláštnosti školy; vyučovacích předmětů a pedagogických situací; školních tříd; žáků.*

Podle Mareše (2001d) se o sociálním klimatu třídy dá uvažovat nejméně v pěti úrovních, které vysvětluje následovně. **První úroveň** ekologická - prostředí školní budovy, učebny, laboratoře, studovny atd., tedy prostor, v nichž žáci a učitelé žijí část svého života, vyučují a učí se. **Druhá úroveň** je úroveň jedinců (jednotlivých učitelů, jednotlivých žáků atp.). **Třetí úroveň** je úroveň malých sociálních skupin (školní třídy ap.). **Čtvrtá úroveň** je úroveň větších sociálních skupin (klima školy). Konečně je zde **pátá úroveň**, úroveň velkých sociálních skupin, např. úroveň školství dané země, zvláštností její kultury.

Tyto úvahy o sociálním klimatu školní třídy se pak dají směřovat podle různých hledisek. Na ukázkou bych ráda použila členění přístupů k sociálnímu klimatu třídy dle Mareše (2001d, s. 545), které poté na základě své získané praxe komentuji.

❖ *Podle stupně školy:*

- klima třídy v mateřské škole;
- klima třídy na prvním stupni ZŠ;
- klima třídy na druhém stupni ZŠ;
- klima třídy na střední škole;
- klima ve studijní skupině na VŠ ap.

✚ klima „třídy“ - studijní skupiny na VŠ (Fraser, Treagust, 1986)

❖ *Podle typu školy:*

- klima třídy na gymnáziu;
- klima třídy na střední odborné škole;
- klima třídy na středním odborném učilišti;
- klima třídy na státní – nestátní škole.

✚ klima třídy v církevních středních školách (Miezigová, 1994)

❖ *Podle koncepce výuky:*

- klima třídy v tzv. tradiční škole;
- klima třídy v tzv. alternativní škole.

✚ klima třídy v alternativních školách (Fraser, Williamson, Tobin, 1987)

❖ *Podle zvláštností žáků:*

- klima třídy, v níž dominují běžní, neproblémoví žáci;
- klima třídy, kde učitel musí pracovat s „problémovými žáky“;
- klima třídy podle převládající orientace žáků.

✚ klima třídy, v níž převládají problémoví žáci (Pierceová, 1994)

❖ *Podle zvláštností učitelů:*

- klima třídy, v níž vyučuje začátečník, nováček;
- klima třídy, v níž vyučuje zkušený učitel;
- klima třídy, v níž vyučuje vynikající učitel;
- klima třídy, v níž vyučuje zdravý učitel;
- klima třídy, v níž vyučuje učitel s patologickými rysy;
- klima třídy, v níž vyučují učitelé s rozdílnými vyučovacími styly.

✚ klima třídy u vynikajících a průměrných učitelů (Fraser, Tobin (1989)

❖ *Podle zvláštností vyučovacích předmětů:*

- klima při naukových předmětech;
- klima při „výchovách“;
- klima při dalších typech vyučovacích předmětů.

✚ klima při výuce chemie (Fraser, 1993)

❖ *Podle zvláštností prostředí, v němž se výuka odehrává:*

- klima v tradiční učebně;
- klima při laboratorní výuce.

✚ klima třídy při laboratorní výuce (Fraser, Giddings, McRobbie, 1993)

❖ *Podle zvláštností komunikace, která zprostředkovává sociální kontakt:*

- klima při přímé mezilidské komunikaci;
- klima při učení pomocí počítače;
- klima ve společenství žáků, které je zprostředkované moderní komunikační technikou (televizní konference, internetovské diskusní skupiny).

✚ klima třídy při učení objevováním pomocí počítače (Maor, Fraser, 1996)

Je zcela nezpochybnitelné, že klima souvisí se všemi výše zmíněnými hledisky. Přednáška na VŠ bude jistě probíhat v jiném „školním“ klimatu, než-li hodina počtů na 1. stupni ZŠ.

Také je zřejmé, že bude rozdíl při výuce českého jazyka na gymnáziu a na odborném učilišti.

Co se týká klasických škol a škol alternativních, zde je rozdíl naprosto markantní, více viz následující kapitola.

Pokud mluvíme o třídách, kde jsou „neproblémoví“ žáci a o třídách, kde naopak dominují žáci „problémoví“, již z praxe během studia na VŠ, bylo toto zjištění znatelné.

Na „svou kůži“ jsem také pocítila rozdíl během výuky učitele začátečníka, - mne -, a zkušeného učitele.

Dalším zajímavým zjištěním jistě bylo porovnávat klima ve třídě během mého působení při hodině českého jazyka a občanské výchovy. Každá hodina probíhala v naprosto „jiném duchu“. Hodiny českého jazyka byly spíše klidnější, hodiny občanské nauky více „povídavé“.

Poté jsem měla možnost podrobit zkoušce výuku jednak v klasické třídě, ale také mimo školní lavice - v přírodě. Bylo to velmi příjemné ozvláštnění.

V neposlední řadě bych ráda vzpomněla na hodinu českého jazyka, kterou jsem s žáky absolvovala v počítačové učebně, kde v daném programu procvičovali psaní i,í/y,ý. Zde byl rozdíl také znatelný, a to v nejlepším slova smyslu.

6.5 Výzkumné přístupy

V posledních desetiletích se přechází od pouhého konstatování tohoto faktu k jeho přesnějšímu vymezení, spolehlivějšímu zkoumání. Zkoumání v této oblasti je možno zařadit zhruba do tří skupin, jak o tom podrobně referuje Lašek (2001).

V **první** skupině badatelů, sahající svými počátky do třicátých let tohoto století, zmiňuje např. jména: K. Lewin, R. Lippitt, D. Thomasová.

„Společným znakem autorů této skupiny je předpoklad, že rozhodujícím faktorem pro chování jednotlivých skupin ve školním prostředí je styl řízení, uplatňovaný učitelem“ (Lašek, 2001, s. 36).

Druhý směr výzkumu v této oblasti je mladší. Objevuje se na začátku padesátých let se zvýšeným zájmem o zkoumání sociálního prostředí škol a tříd. Klíčovým pojmem se stává sociální prostředí. *„Za jeho konstituující složky se považují jednak interakce učitel – žáci, jednak interakce žák – žáci“* (Lašek, 2001, s. 36). Údaje se získávají nepřímými metodami, především dotazníky a posuzovacími škálami. Sem patří práce Walbergovy, Tricketta a Moose, Rosenfelda, především pak B. J. Fräsera a jeho spolupracovníků.

Třetí směr výzkumu je méně frekventovaný. Podtrhuje jedinečnost sociálních jevů, unikátnost lidských vztahů. Zkoumá rovněž interakci učitel-žák a žáci-žák, ale volí jiné metody: zúčastněné pozorování, etnografické pozorování, rozbor kazuistik atd.

Z českého prostředí pak zmiňme Mareše a Křivohlavého. Poznatky jsou shrnuty v Psychologii pro učitele (Mareš, 2001d, s. 571) a popisují následující současné přístupy ke zkoumání klimatu, které je, myslím, užitečné si zmínit:

Sociometrický přístup

Objektem studia je školní třída jako sociální skupina, nikoli učitel. Badatele zajímá struktura třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na žáky. Diagnostickou metodou je např. sociometricko-ratingový dotazník.

Organizačně-sociologický přístup.

Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce.

Interakční přístup.

Objektem studia je též školní třída a učitel. Badatele ale především zajímá interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka-papír, později metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor.

Pedagogicko-psychologický přístup.

Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zde zajímá spolupráce ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou je např. posuzovací škála *Classroom Life Instrument* (zkráceně CLI).

Školně-etnografický přístup.

Objektem studia je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Badatele zajímá, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy badatel pobývá ve škole řadu

měsíců či roků. Vede rozhovory s učiteli a žáky, nahrává si jejich formulace, přepisuje do protokolů a analyzuje je.

Vývojově psychologický přístup.

Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá individuální vývoj jedince (žáka) v období prepuberty a puberty, zejména v období 5. - 8. ročníku školní docházky. Používá soubor různorodých diagnostických metod.

Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup.

Objektem studia je školní třída chápána jako prostředí pro učení. Badatelé se zajímají o kvalitu klimatu, aktuální podobu klimatu i podobu, která sice není, ale aktéři by si přáli, aby taková byla (preferovaná podoba klimatu).

Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. Zachycují v nich své vidění klimatu, své postoje, subjektivně zabarvené názory, svá očekávání.

Autor tento přístup zároveň uvádí jako nejrozšířenější.

Další důležitou otázkou výzkumu je, zda-li chceme měřit kvantitativní nebo kvalitativní metodou. **Kvantitativní** výzkum, oproti kvalitativnímu, zkoumá větší okruh informací. **Kvalitativní** výzkum vychází z velkého počtu informací o malém počtu jedinců. Nepochybně bude záležet na okolnostech samotného měření. Pokud by naším záměrem bylo např. měření v souvislosti celé populace jedinců, kvantitativní měření bude jistě vhodnější. Oproti tomu při zkoumání problémů určitých jedinců zvolíme metodu kvalitativní (Čapek, 2010).

Dle Čapka (2010) u kvalitativní metody budeme vycházet z pozorování a rozhovoru. Speciálním případem *pozorování* je hospitace – jeden z nejvíce používaných prostředků kontroly výchovně-vzdělávacího procesu. *Rozhovor* se pak jeví jako velmi vhodný prostředek šetření klimatu, jelikož díky němu můžeme upřesňovat názor respondenta apod. Za kvantitativní metodu považujeme *dotazník*.

Jak poukazují např. Čapek (2010) a Urbánek (2008), mezi velmi oblíbené metody dotazování, při kterých zjišťujeme klima školní třídy, patří především dotazník MCI a CES, přičemž metody výše zmínění autoři popisují následovně.

Metoda **MCI** (My Class Inventory) je určena pro žáky 3. – 6. tříd. Měří klima vždy v jednom předmětu a udává hodnoty pěti položek třídního klimatu: *spokojenost ve třídě* (vztah žáků k jejich třídě), *třenice ve třídě* (komplikace vztahů mezi žáky), *soutěživost ve třídě* (konkurenční vztahy mezi žáky), *obtížnost učení* (nároky školy z pohledu žáků), *soudržnost třídy* (míra přátelských a nepřátelských vztahů). Navíc má tato metoda 2 formy – aktuální (odráží současný stav) a preferovanou (ukazuje přání žáků). Dotazník obsahuje 25 položek. Dotazník viz příloha.

Dotazník **CES** (Classroom Enviroment Scale) je určen pro vyšší třídy základní školy a měří tyto složky třídního klimatu: angažovanost a zaujetí žáka, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelovu pomoc a podporu, orientaci žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel. Též má formu aktuální a preferovanou, obsahuje 24 položek.

Jak již bylo řečeno, školní „klima“ je skutečně záležitostí poměrně dosti složitou, kdy stále máme mnoho otázek a relativně málo odpovědí a ve své podstatě není možné tuto problematiku pojmut zcela. Jako pozitivní zjištění ovšem vidím ten fakt, že se školní klima dá ovlivnit. „*Celosvětové zkušenosti naznačují, že klima třídy se dá ovlivňovat – nikoli však stejnou měrou ve všech jeho složkách, nikoli rychle a nikoli bez spolupráce všech aktérů – učitelů a žáků. Jde o záležitost dlouhodobou, řádově měsíce*“ (Mareš, 2001d, s. 575).

6.6 Malý průzkum

Ve své praxi jsem použila dotazník, kterým jsem zjišťovala, jaké „klima“ panuje v 8. třídě ZŠ v Hradci Králové. Zároveň jsem použila i dotazník pro učitele, kde stěžejní bylo zjištění, do jaké míry se hodnotí oni sami.

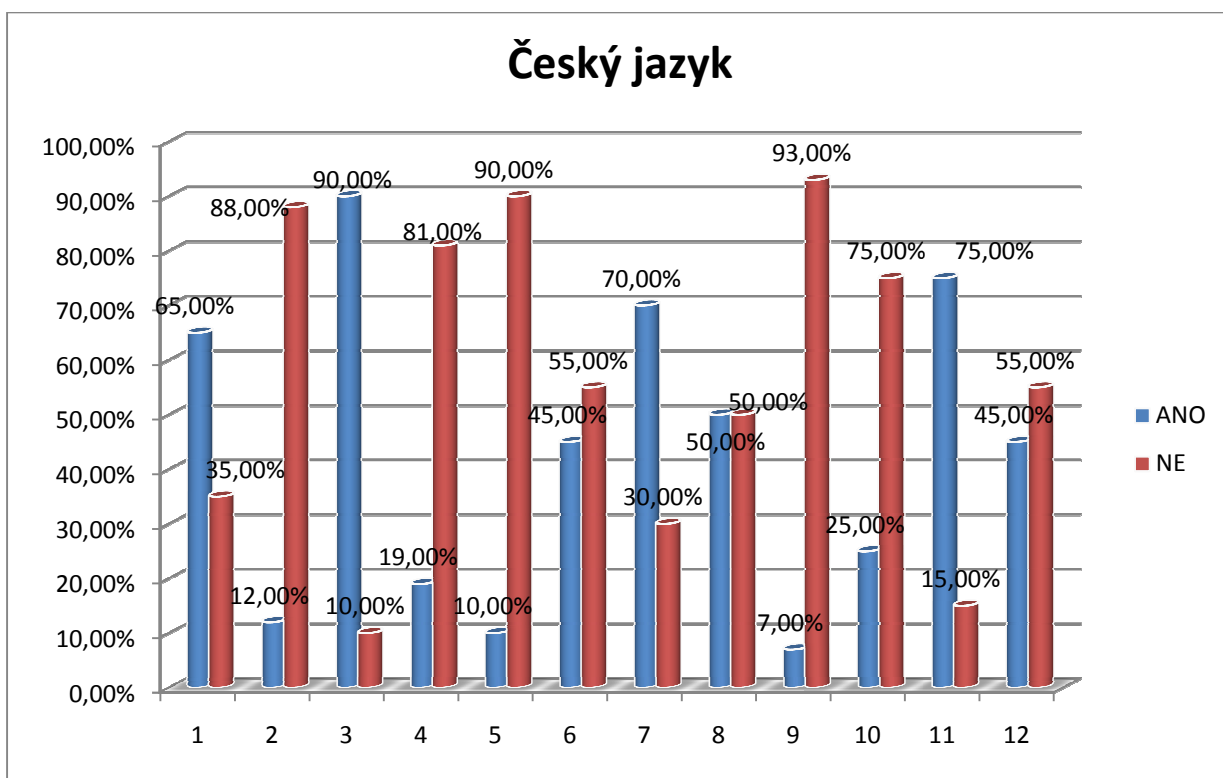
Dovoluji si poznamenat, že veškeré závěry, které jsem na základě výpovědí žáků a učitelů (ať ústních či písemných) učinila, jsou pouze mou vlastní interpretací, která se nemusí shodovat s interpretací kohokoli jiného. Závěry také nemohou být brány směrodatně, není možné z nich dělat všeobecná tvrzení, slouží jen a pouze pro účely dané třídy, potažmo pak pro učitele, kteří v této třídě vyučují a samozřejmě pro mne.

Dotázáno bylo 30 dětí a 2 učitelé. Otázky byly kladeny ve znění, která uvádím pro lepší orientaci v textu níže, přesný dotazník pro učitele i žáky (převzato z Langová, 2007) viz příloha. Struktura dotazníku obsahuje 12 vyjádření, přičemž čtyři řádky sledují

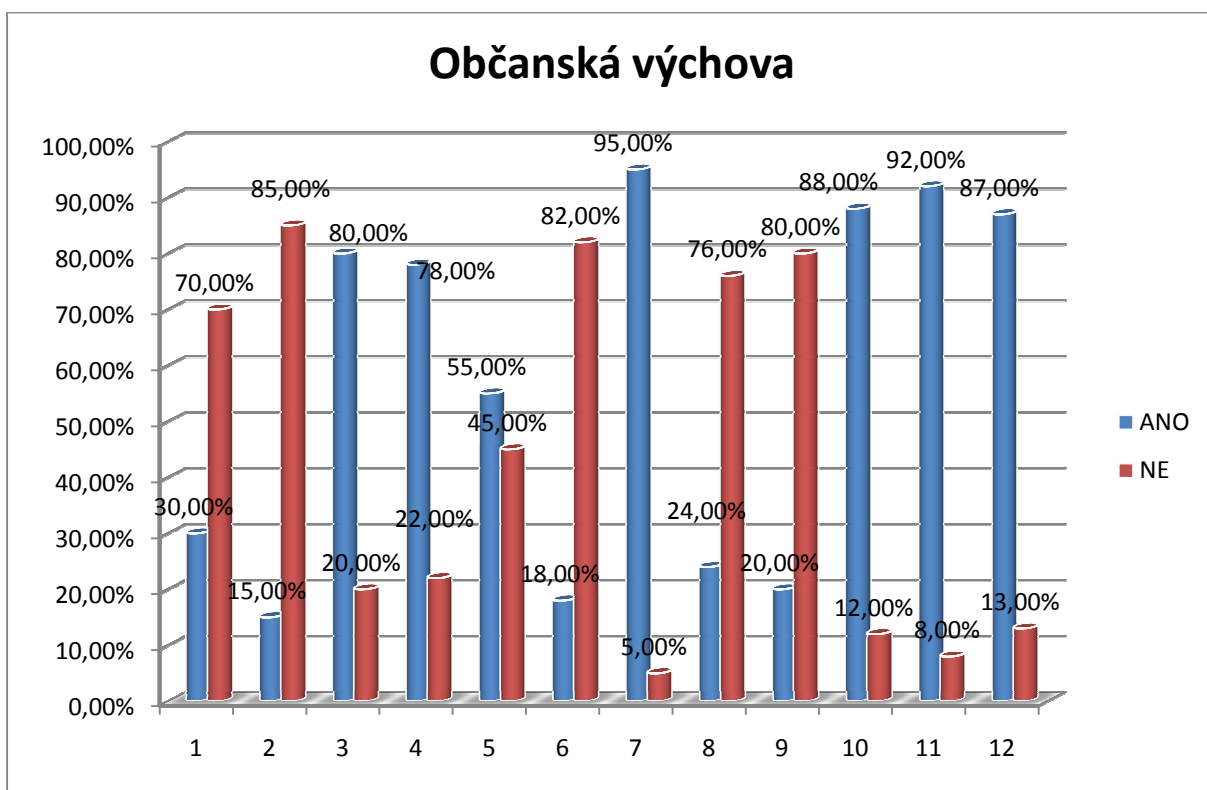
angažovanost, čtyři další učitelovu pomoc a podporu a zbylé čtyři řádky jasnost pravidel.
Výsledky výzkumu pak názorně ukazují v grafech, a to pro lepší přehlednost.

Dotazník pro žáky:

1. Žáci v naší třídě často čekají na zvonění, až konečně skončí hodina.
2. Tento učitel stráví jen málo času povídáním se žáky ve třídě - zabývá se pouze učivem.
3. V naší třídě jsou jasná pravidla, která mají žáci dodržovat (v hodině, při zkoušení, písémkách).
4. Tento učitel je více přítelem než osobou, která působí na žáky přísně nebo nepřístupně.
5. V naší třídě se často a mnoho mění pravidla (v hodině, při zkoušení, písémkách).
6. Většina žáků v naší třídě skutečně dává pozor na to, co učitel říká.
7. Tento učitel dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci žákům.
8. Tento učitel nám vždy vysvětlí, co se stane, když porušíme pravidla.
9. V naší třídě nemusí žáci mnoho pracovat, protože je nikdo nenutí.
10. Tento učitel se o žáky osobně zajímá - o jejich osobní problémy, koníčky a zájmy.
11. Tento učitel nám vysvětlí, jaké jsou ve třídě při hodině pravidla.
12. Žáci ve třídě vkládají do každé činnosti ve škole hodně energie - ve škole pracují odpovědně.



Graf 2 Odpovědi žáků 8. ročníku ZŠ vztahující se k hodině českého jazyka



Graf 3 Odpovědi žáků 8. ročníku ZŠ vztahující se k hodině českého jazyka

Komentář ke grafům č. 2 a č. 3:

Otázku č. 1 bychom mohli interpretovat z více úhlů pohledu. Jednou z možností je, že se žáci v hodině ČJ především nudí, neboť 65 % respondentů odpovědělo kladně. V OV pak naopak, většina, tj. 70 % respondentů, odpověděla záporně. Také bychom se ale mohli domnívat, že hodina je natolik náročná, že žáci už si přejí, aby byl konec.

U otázky č. 2 se inklinovaní učitelé obou předmětů nezabývají pouze učivem, ale také žáky samotnými (ČJ – 88 % záporných odpovědí, OV – 85 % záporných odpovědí), což je bezesporu pozitivní zjištění. Otázkou však zůstává, co si žáci pod „povídání si se žáky“ představují.

I zde, v otázce č. 3, považuji výsledek za kladný (ČJ – 90 % kladných odpovědí, OV – 80 % kladných odpovědí). Je zřejmé, že bez pravidel by nemohl být nastolen řád, který je naprosto nezbytný.

Jak je z otázky č. 4 zřejmé, učitel ČJ působí spíše přísně a nepřístupně (81 % respondentů odpovědělo záporně), u druhého učitele je tomu naopak (kladně odpovědělo 78 % dotázaných). Autor tohoto dotazníku nepovažuje „ne“ za pozitivní odpověď, s čím bych si dovolila polemizovat. Pravdou zůstává, že učitel by jistě neměl být příliš přísný, nepřístupný, měl by se k dětem umět chovat přátelsky. Pokud bych se ale měla otázkou zabývat důkladněji a povšimnout si tak spojení „více přítelem“, troufám si odpověď „ne“ za jistých okolností vidět i v pozitivním slova smyslu. Domnívám se, že přátel mají děti dost a jako učitelé nejsme primárně v roli přítele, ale učitele, tedy autority, dospělého, který musí umět být i přísný a nepřístupný.

Bezpochyby není vhodné měnit příliš pravidla. U učitele ČJ v otázce č. 5 se tak pravděpodobně neděje (celých 90 % respondentů odpovědělo záporně), u učitele OV byly odpovědi poměrně vyrovnané (55 % dotázaných odpovědělo ano, 45 % volilo variantu druhou). Je možné, že některé děti změny, které nastávají, vnímají stále v normě, jiné již za hranicí. Přičemž ale „ano“ odpovědělo 55 % respondentů, což považuji za velké číslo.

V otázce č. 6 byly u učitele ČJ odpovědi poměrně vyrovnané (45 % respondentů odpovědělo kladně, 55 % záporně). U učitele OV děti zřejmě pozor během hodiny tolik nedávají (kladně odpovědělo pouhých 18 % dotázaných). Patrně to souvisí s autoritou

daného učitele. Také to ale může souviset s charakterem předmětu samotného, poté bych u učitele ČJ spíše předpokládala více kladných odpovědí.

Velmi pozitivně hodnotím zjištění v otázce č. 7. Domnívám se, že být učitelem (zprostředkovatelem informací) je důležité stejně tak, jako být člověkem, který je schopen a ochoten dětem pomoci, když je potřeba. 70 % kladných odpovědí bylo zvoleno žáky u učitele ČJ, u učitele OV odpovědělo kladně 95% respondentů.

Pokud se stanovují pravidla, hlavním předpokladem by mělo být, aby jim děti rozuměly, aby bylo jasné, co se smí, co již ne a co přesně se stane, pokud se pravidla poruší. Důsledné dodržování je pak naprostou povinností. V otázce č. 8 učitel ČJ zřejmě ne vždy, popř. pro všechny jasné, vysvětluje následky porušení pravidel, která požaduje, aby se dodržovala. Přesná polovina respondentů odpověděla záporně. U učitele OV výsledky dopadly ještě o něco hůře, záporně odpovědělo 76 % dotázaných.

Oproti tomu výsledky vztahující se k otázce č. 9 považuji za velmi pozitivní. 93 % respondentů, u učitele ČJ odpovědělo záporně, u učitele OV pak záporných odpovědí bylo celých 80 %.

Učitel ČJ v otázce č. 10 nedopadl příznivě, 75 % dotázaných odpovědělo záporně), učitel OV naopak. Zajímavé je, že učitel ČJ také tráví málo času povídáním si se žáky – věnuje se výhradně učivu (viz otázka č. 2), též se jeví přísně a nepřístupně (viz otázka č. 4), zároveň ale výsledky nasvědčují tomu, že tento učitel dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci žákům (viz otázka č. 7). Oproti tomu učitel OV dopadl v těchto otázkách jednoznačně kladně (88 % kladných odpovědí).

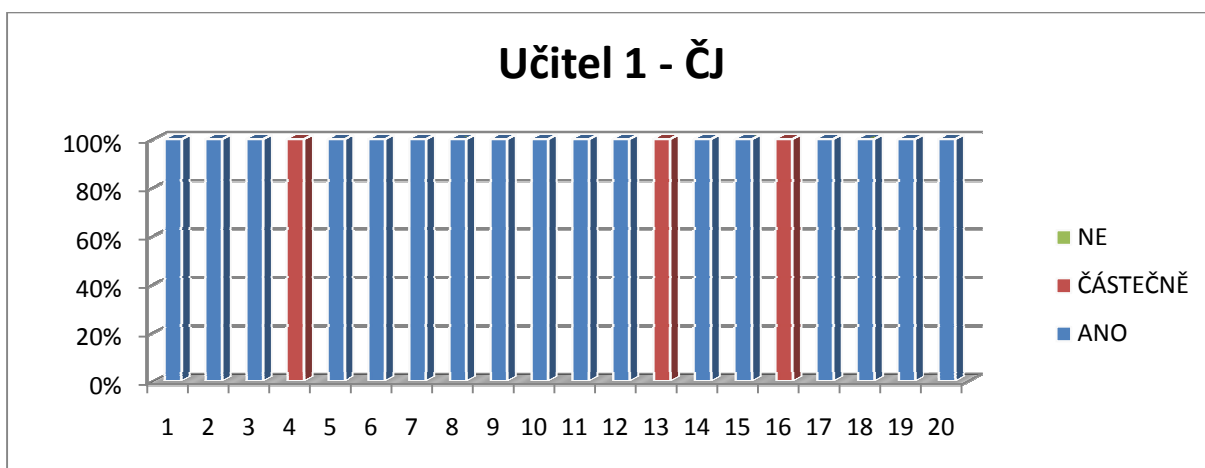
Zjištění u otázky č. 11 vnímám též velmi pozitivně. Učitelé obou předmětů (ČJ – 75 % kladných odpovědí, OV - 92 % kladných odpovědí), dle výsledků, žákům vysvětlí, jaká jsou ve třídě pravidla. Nutno se ale vrátit k otázkám č. 5 a 8. Zde učitelé již tak kladně nedopadly.

Dle poslední otázky, tedy otázka č. 12, můžeme usuzovat, že žáci v hodině OV pracují s větším nasazením, než-li tomu je v hodině ČJ, což považuji za velmi zajímavé zjištění.

Dále pak následoval dotazník pro učitele. Otázky byly položeny ve znění viz níže. Zadání též vychází z Langové (2007):

Dotazník pro učitele:

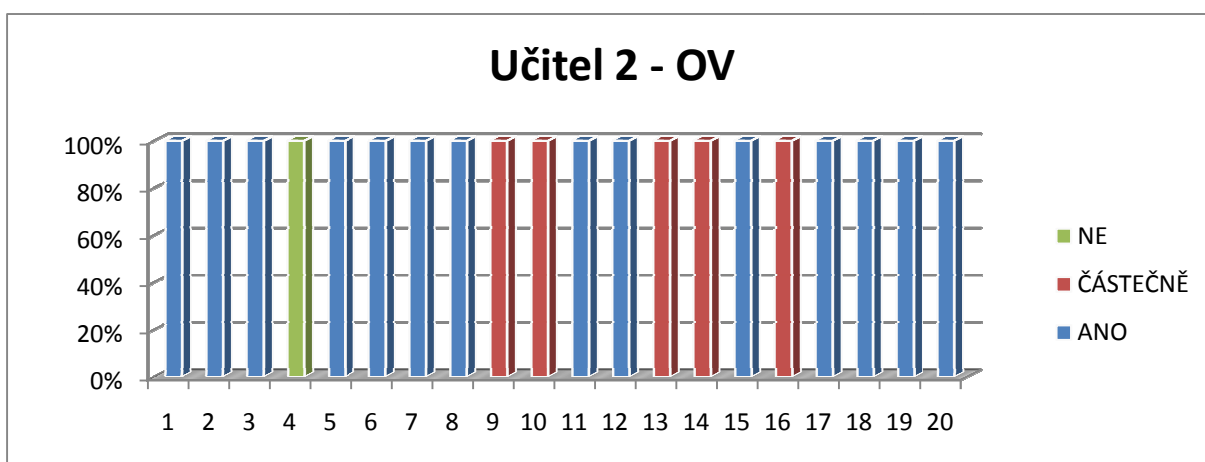
1. Uvědomujete si měnící se stadium vývoje u svých žáků?
2. Posloucháte a snažíte se skutečně porozumět, když s vámi děti hovoří?
3. Jsou požadavky, které kladete na své i jiné děti a žáky reálné a podnětné?
4. Odmítáte akceptovat malé nevinné lži od sebe samého i od dětí?
5. Jste schopen akceptovat fakt, že vy a mládež máte odlišné názory?
6. Jste vždy loajální vůči jiným učitelům, když jsou děti u toho?
7. Snažíte se nehovořit negativně o jiných lidech, když jsou děti, příp. žáci u toho?
8. Jste občan dbalý zákona?
9. Existuje soulad mezi tím, co říkáte a tím, co děláte?
10. Splňujete nároky, které kladete na ostatní?
11. Dbáte vždy toho, abyste byl sám se žákem, dítětem, které potřebuje pokárat?
12. Zapojujete se sám intenzivně do vzdělávání a vývoje svých vlastních dětí?
13. Shodujete se svými kolegy, pokud jde o cíle a principy výchovy dětí?
14. Pomáháte dětem při dosahování jejich cílů?
15. Chválíte mladé lidi, když se mimořádně snaží a vyniknou jak slovem, tak i skutkem?
16. Jste schopen chovat se podle přání, nároků a očekávání žáků?
17. Uplatňujete humor při jednání s dětmi a mládeží?
18. Projevujete před dětmi vřelost a lásku?
19. Nasloucháte mladým lidem, když vás kritizují?
20. Káráte vždy pozitivním způsobem, bez použití hrozeb?



Graf 4 Výpovědi učitele ČJ

Komentář ke grafu č. 4:

Tento učitel téměř na všechny otázky odpověděl kladně. Troufám si říci, že jeho tvrzení zpravidla neodpovídají skutečnosti. Zvláště u otázek č. 3, 5, 11 a 17 bych nad odpověďmi polemizovala, jelikož jsem se bohužel během své praxe několikrát přesvědčila o opaku. Možnost doplnění u otázek nevyužil.



Graf 5 Výpovědi učitele OV

Komentář ke grafu č. 5:

Oproti tomu druhý učitel odpovídal o poznání „skromněji“. Především je důležité podotknout, že jeho odpovědi můžeme považovat za pravdivé. Domnívám se, že výsledek dotazníku plně odpovídá skutečnosti. Možnost doplnění u otázek též nevyužil.

Pokud bych měla tento skromný výzkum jednoduše shrnout, mohu se domnívat, že pohled učitele ČJ na jeho vlastní osobu je poněkud jiný, než-li je na něj pohled žáků a pohled můj vlastní. Zároveň ale musím podotknout, že tento učitel se žákům jeví jednak přísně a nepřístupně (např. viz otázka č. 4), zároveň se ale shodují na jeho ochotě a schopnosti vystoupit z role pedagoga a pomoci, když je potřeba (např. viz otázka č. 7, 10) s čímž bych jednoznačně souhlasila.

Oproti tomu výsledky u druhého učitel – OV, nás mohou přesvědčit o opaku. Tento učitel se v dotazníku prezentuje tak, jak ho popisují samotní žáci, s mým vlastním pohledem na jeho osobu se odpovědi též nekryjí. Učitel na žáky působí přátelsky (např. viz otázka č. 4), v jeho hodinách jsou ale dána jasná pravidla (např. viz otázka č. 3), jejichž dodržování vyžaduje, ovšem není v tomto příliš důsledný (např. viz otázka č. 6). Též se nezabývá pouze učivem, ale žáky samotnými a dokáže pomoci, když to situace vyžaduje (např. viz otázka č. 2, 7, 10).

Pokud se bavíme o školním prostředí, je namístě zmínit koncepci „ZDRAVÉ ŠKOLY, kde je dbán důraz na prostředí „zdravé“ a celkově pro žáky příznivé, více ale již viz následující kapitola.

7. Zdravá škola

Koncepce, která vstoupila do povědomí české pedagogické veřejnosti v rozmezí let 1991 – 1993. Podstatou projektu je vytvoření zdravého prostředí v našich školách a výchova dětí ke zdravým životním návykům a zdraví podporujícímu chování. Autoři projektu chápou školu „*nejen jako místo pro vzdělávání, ale zároveň jako jedno z prostředí pro podporu zdraví a šíření myšlenek zdravého života. Smyslem vytvoření sítě zdravých škol je postupné naplňování vize, podle níž má každé dítě a každý mladý člověk v Evropě právo být vzděláván ve škole podporující zdraví*“ (Svobodová, 2004, str. 72). Současná podoba projektu Zdravá škola se opírá o tři pilíře (Svobodová, 2004):

- ❖ pohodu prostředí,
- ❖ zdravé učení,
- ❖ otevřené partnerství.

Každé z těchto tří základních východisek je blíže konkretizováno prostřednictvím zásad (tyto zásady nalezneme např. u Svobodové, 2004, Svobodové, 1998 a Havlíkové, 1998), které specifikují stěžejní tendence v rámci těchto východisek:

- ❖ *Pohoda věcného prostředí* (prostředí školy, tříd a dalších učebních prostor školy má být vybaveno tak, aby splňovalo požadavky účelnosti, estetičnosti, bezpečí a hygieny a aby bylo přístupné, podnětné a funkční).
- ❖ *Pohoda sociálního prostředí* (spočívá v humanistických postojích jednoho k druhému, ve vytváření pozitivního klimatu školy, v podpoře otevřené komunikace a vstřícnosti, úcty, důvěry, snášenlivosti, trpělivosti a ochoty pomoci).
- ❖ *Pohoda organizačního prostředí* (předpokládá, že organizace činnosti ve škole je v souladu s požadavky režimu dne, střídání práce a odpočinku, zdravé výživy a aktivního pohybu dětí a učitelů).
- ❖ *Smysluplnost* (předpokládá praktickou využitelnost toho, co se děti naučí, změnu metod výchovně vzdělávací práce; při vyučování jsou respektovány zkušenosti dětí a jejich zájmy a je kladem důraz na autentické a prožitkové učení).
- ❖ *Možnost výběru, přiměřenost* (předpokládá možnost zvládnout základní i rozšiřující učivo způsoby odpovídajícími typu inteligence a osobnosti žáka; učivo je přiměřené věku žáka a vyvážené z hlediska poměru rozumové, citové a sociální výchovy).
- ❖ *Spoluúčast a spolupráce* (předpokládá používání metod a forem výuky, které nabízejí využití demokratických principů, efektivní kooperace a spoluúčasti dětí, rozvíjení kontaktů s dalšími sociálními a odbornými partnery – rodiči, představiteli veřejné správy a zástupci dalších na výchově participujících institucí).
- ❖ *Motivující hodnocení* (předpokládá dostatek údajů o tom, jak se žákům daří uskutečňovat vlastní rozvoj v podobě zpětné vazby, ocenění a podpory; vytvářením nekonkurenčního a nesoutěžního prostředí se snažit o posílení dětské sebedůvěry, samostatnosti, odpovědnosti a nezávislosti na vnější autoritě).

- ❖ *Škola – model demokratického společenství* (předpokládá změnu hierarchicky uspořádaných vztahů ve vztahy partnerské, které umožňují zážitek demokratického života nejdříve uvnitř, ale později také vně školy).
- ❖ *Škola jako kulturní a vzdělávací středisko obce* (předpokládá otevření se navenek vůči veřejnosti včetně partnerského vztahu vůči podnikům, organizacím, službám a úřadům v lokálním rozsahu).

„Zdravá škola“ ale není zcela vytržena z kontextu, jak se můžeme domnívat. Nejenže existují „zdravé školy“ (více viz další podkapitola), ale tato koncepce též plní rámcově vzdělávací program, se kterým se jednak ztotožňuje, ale také liší.

7.1 Srovnání východisek „Zdravé školy“ s koncepcí RVP ZV

V této podkapitole jsem se pokusila o srovnání „Zdravé školy“ a RVP ZV, jak též nastínila např. Svobodová (2004) a jejíž myšlenky mi byly inspirací. Ač oba dokumenty směřují ke stejným cílům, každý se vyznačuje specifickou edukační strategií.

- ❖ V projektu „Zdravá škola“ je zdraví (fyzické, psychické i sociální) deklarováno jako hlavní a dominantní cíl. To se promítá ve výchovných i vzdělávacích aspektech celého projektu, přičemž výchovné zřetele zde mají prioritu.
- ❖ RVP ZV je programem komplexnějším a ucelenějším (ve smyslu vyváženosti vzdělávacích a výchovných oblastí). RVP ZV je celostátně realizovaný edukační program s legislativně a institucionálně zabezpečenou podporou.
- ❖ Projekt „Zdravá škola“, který byl v době svého vzniku přijímán spíše jako jedna z alternativních edukačních možností, v mnohém inspiroval tvůrce RVP.
- ❖ Problematika zdravého rozvoje žáka se prolíná v RVP v jeho kurikulárním zakotvení, klíčových kompetencích, vzdělávacích oblastech, průřezových tématech a v dalších doprovodných edukačních prostředcích tohoto koncepčního východiska pro reformu českého základního školství.
- ❖ V obou těchto dokumentech („Zdravá škola“ a RVP ZV) se promítá globální strategie Světové zdravotnické organizace WHO (World health organization),

která pod názvem Zdraví 21 (Health 21) deklarovala dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva.

7.2 Sít' škol podporujících zdraví v ČR

V roce 1992 bylo do projektu Zdravá škola konkurzním řízením přijato prvních 22 škol. Základní podmínkou pro účast v konkurzu bylo vypracování vlastního písemného projektu na podporu zdraví. Podmínkou WHO bylo vybrat do mezinárodní sítě z každé země asi deset škol. Z 22 našich škol přijatých do projektu se tak 11 stalo součástí evropské sítě škol podporujících zdraví a dalších 11 vytvořilo základ tzv. národní sítě. V druhém konkurzním kole v r. 1993 bylo do této národní sítě přijato dalších 13 škol, takže je tvořena celkem 24 školami (Svobodová, 1998). V současné době má síť WHO 222 členů. Mezi školy podporující zdraví např. patří: **ZŠ Praha 10, Starodubečská 413; ZŠ Jičín, Husova 170; ZŠ Liberec, Lesní 14** a další.

B. PRAKTICKÁ ČÁST

8. METODOLOGIE

Výzkum k této diplomové práci byl zajištěn především pomocí dotazníku. Závěry byly dotvořeny též pomocí kvalitativních metod - rozhovoru a pozorování, které jsem uskutečnila během své praxe, převážně v hodinách OV. Dotazník je jedna z nejčastějších a nejjednodušších metod sběru dat. Je možné získat data od velkého počtu respondentů, kteří mohou reagovat na otázky jednoduše – buď pouhým zaškrtnutím, či stručnou odpovědí na otázku.

Dotazník byl sestaven na základě prostudované odborné literatury, mých myšlenek, námětů a samozřejmě dle pomoci a doporučení vedoucího práce.

Data byla sesbírána celkem od 213 osob, tj. všech dětí na 2. stupni ZŠ v Hradci Králové, které dotazník vyplňovali samostatně.

Výzkum probíhal na 1 základní škole, ve 4 ročnících a 8 třídách. Při dotazování mi byl umožněn kontakt s respondenty. Všichni měli stejné podmínky. Při kontaktu se studenty nebyl shledán žádný problém, dle mého názoru se snažili odpovídat upřímně, projevíli zájem o výsledky výzkumu.

8.1 Stanovení výzkumného cíle a předpoklady

Hlavním cílem této práce je zjistit, zda žáci během vyučování pociťují nervozitu či neklid, popřípadě pak v jaké míře a co ji způsobuje.

Parciální cíle:

- Zjistit, jakým způsobem rodiče své děti za jejich školní výkon hodnotí.
- Zjistit, zda pro žáky nejsou domácí cvičení příliš náročná a zatěžující.
- Zjistit, zda by žáci ve školách upřednostnili ústní hodnocení před klasickým známkováním.

Stanovené předpoklady:

Předpoklad 1: Předpokládám, že žáci upřednostňují písemné zkoušení před ústním.

Předpoklad 2: Předpokládám, že pro žáky je značně psychicky zatěžující, jsou-li během vyučovacího procesu před ostatními žáky nuceni odpovídat na dotazy učitele/učitelky.

Předpoklad 3: Předpokládám, že psychická zátěž u dětí s rostoucím věkem klesá.

Předpoklad 4: Předpokládám, že rodiče své děti více trestají, než-li chválí.

Předpoklad 5: Předpokládám, že domácí cvičení žákům zpravidla nečiní problémy.

8.2 Charakteristika dotazníku

Třístránkový dotazník vlastní konstrukce, který obsahoval deset otázek a byl rozdělen do 4 částí:

- Obecné údaje – pohlaví respondenta, třída.
- Rodinné zázemí – typ rodiny, vzdělání rodičů.
- Škola a stres – otázky týkající se této problematiky, hl. část dotazníku
- Přístup rodičů ke školním výkonům svých dětí

8.3 Charakteristika výzkumného vzorku a prostředí

Výzkumný vzorek tvoří celkem 213 žáků základní školy v Hradci Králové. Věková hranice žáků byla 11 až 15 let.

8.3.1 Škola zúčastněná ve výzkumu

Základní údaje

Úplný název školy: ZŠ Sever

Ředitel školy: Mgr. Milan Kučera

Sídlo školy: Lužická 1208, 500 02 Hradec Králové

Webové stránky školy: www.zssever.cz

Zřizovatel: město Hradec Králové

Charakteristika a historie školy:

Již od konce sedmdesátých let se ve škole vytvářela specializace na sport. Nejprve začaly v roce 1983-84 oficiálně pracovat třídy se zaměřením na kopanou pro chlapce, k nim přibyla v roce 1992-93 košíková pro dívky. V současnosti má vždy jedna třída v šestém až devátém ročníku rozšířenou výuku tělesné výchovy v rozsahu pěti hodin, na které navazují tréninky.

Trénink kopané chlapců probíhá ve spolupráci s SK Hradec Králové a košíková pro dívky ve spolupráci s TJ Sokol Hradec Králové. Od 1. 9. 1999 mají sportovní třídy akreditaci a finanční podporu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Základní škola na Slezském předměstí Sever byla otevřena ve školním roce 1975-76. Nejprve byl zprovozněn pavilón pro výuku na prvním stupni. Ředitelkou školy se stala Helena Vaněčková. Na školu v prvním školním roce nastoupilo 316 dětí do 12 tříd prvního až pátého ročníku, na škole vyučovalo 14 učitelů.

Školní rok 1976-77 byl spojen se zavedením nové vzdělávací soustavy. Na škole Sever se od září 1976 začalo vyučovat i na druhém stupni, počet žáků se přibližně zdvojnásobil. Na prvním stupni byly zavedeny vyrovnávací třídy pro slabší žáky, kteří v případě zlepšení mohli přejít zpět do své kmenové třídy.

V roce 1977-78 byla otevřena i devátá třída, žáci však mohli odcházet již z osmých tříd. V roce 1979-80 se poprvé objevila speciální sportovní třída se zaměřením na fotbal, což byl počátek pozdějšího sportovního zaměření školy.

Ve školním roce 1983-84 byly oficiálně zřízeny na druhém stupni třídy s rozšířenou výukou tělesné výchovy a škola byla zařazena do celostátní sítě sportovních škol.

V roce 1984-85 přešla dosavadní ředitelka školy Helena Vaněčková do funkce okresní školní inspektorky, vedením školy byla pověřena zástupkyně pro druhý stupeň Irena Martincová. V tomto roce pracovaly na škole dvě třídy pro zrakově postižené žáky pod dozorem zdravotní sestry. Od roku 1985-86 byl ředitelem školy Karel Rott. Škola úzce spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou.

V roce 1992-93 byly znovu zavedeny deváté třídy, od pátého ročníku oficiálně začaly pracovat sportovní třídy se zaměřením na košíkovou pro dívky. V roce 1993-94 se v prvních třídách učilo podle projektu „Obecná škola“. Ve školním roce 1994-95 škola navázala družební vztahy s „Friedenschule“ ve Stuttgartu, od té doby proběhly vzájemné návštěvy.

Od 1. 1. 1995 škola získala právní subjektivitu jako příspěvková organizace, jejím zřizovatelem je město Hradec Králové.

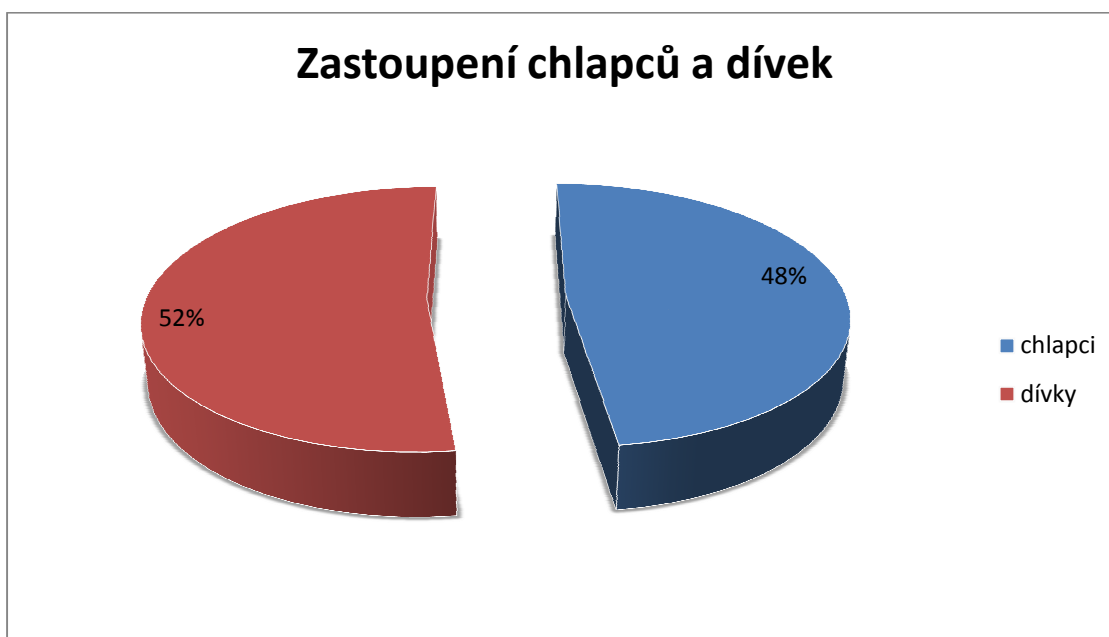
Škola byla postupně dostavována v letech 1975-1976, jednotlivé části školy byly dávány po částech do provozu. Budovu projektoval architekt Misík, stavěly Pozemní stavby. Dokončení školního areálu v roce 1979 převzal Agrostroj. Škola se skládá z pavilonů s kmenovými třídami a speciálními učebnami, které jsou propojeny prosklenými chodbami. Podobnou dispozici školních budov nacházíme na většině sídlišť sedmdesátých let. Vedení školy se postupně daří původně strohé prostředí sídlištní budovy zmodernizovat a co nejvíce žákům zpříjemnit.

Od roku 2010 je ředitelem školy Milan Kučera. Školu navštěvuje 361 žáků.

9. Vlastní šetření, vyhodnocení

9.1 Obecné údaje

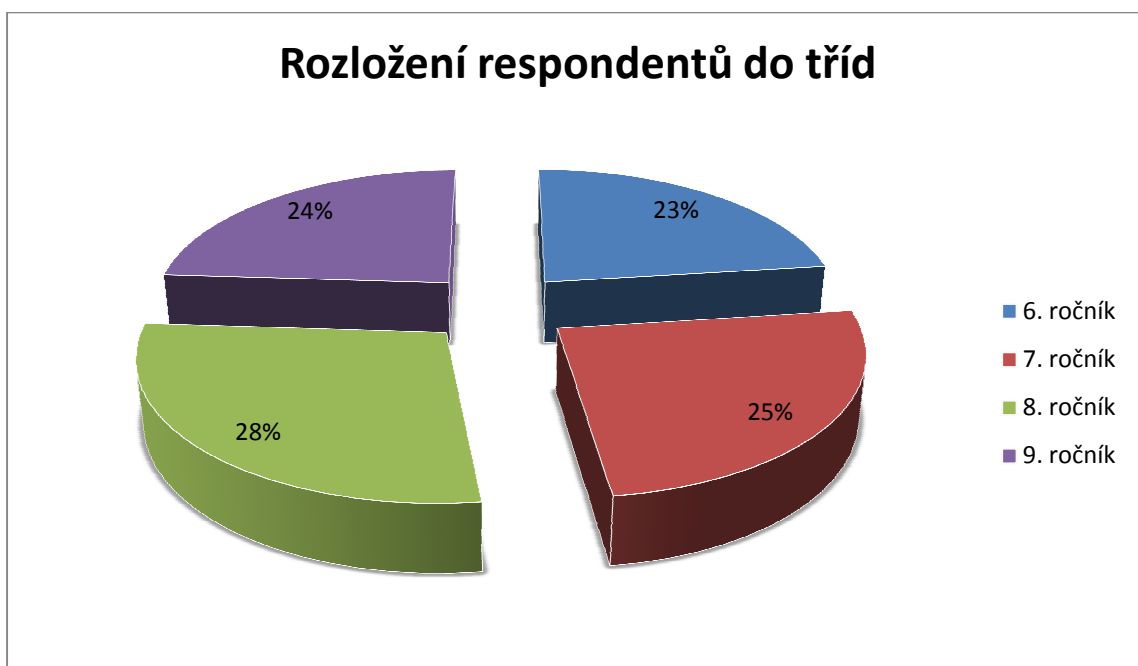
V této části si klademe za cíl se obecně seznámit se zkoumaným prvkem, zjistit, jaké je zastoupení chlapců a dívek, jejich rozložení do tříd.



Graf 6

Komentář ke grafu č. 6:

Celkový počet odpovídajících dívek byl 110 a celkový počet chlapců 103. V tabulce je rovněž zaznamenáno procentuální zastoupení obou pohlaví, které je velice podobné.



Graf 7

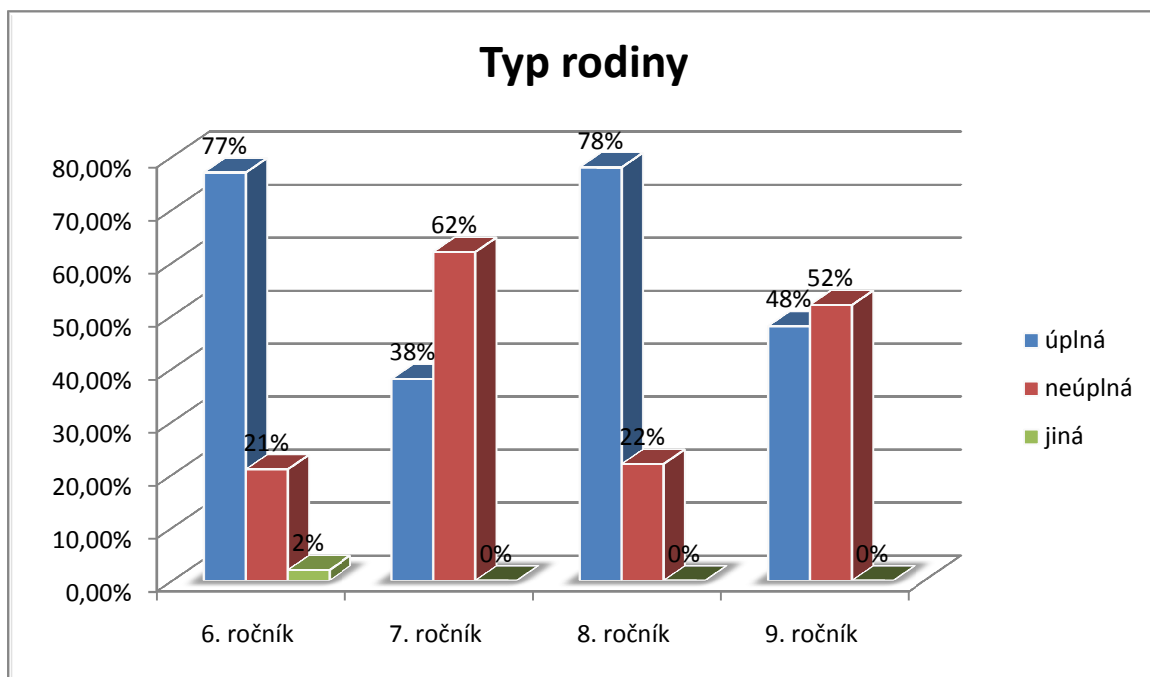
Komentář ke grafu č. 7:

Na otázky odpovídali žáci 6. – 9. ročníků, konkrétně v tomto zastoupení: 6. ročník - 48 žáků, 7. ročník - 53 žáků, 8. ročník - 60 žáků a 9. ročník - 52 žáků. Rozložení do tříd je též vyrovnané. Respondenti byli ve věku 11 - 15 let. Toto věkové rozhraní bylo vybráno záměrně, jelikož odpovídá mému budoucímu profesnímu zaměření.

9.2 Rodinné zázemí respondentů

Záměrem druhé části dotazníku je zjistit, v jakém rodinném zázemí respondenti žijí, zda žijí v úplné rodině či nikoli, a jakého nejvyššího vzdělání dosáhli jejich rodiče, popřípadě jaký vliv to má v otázce školní zátěže pro ně samotné.

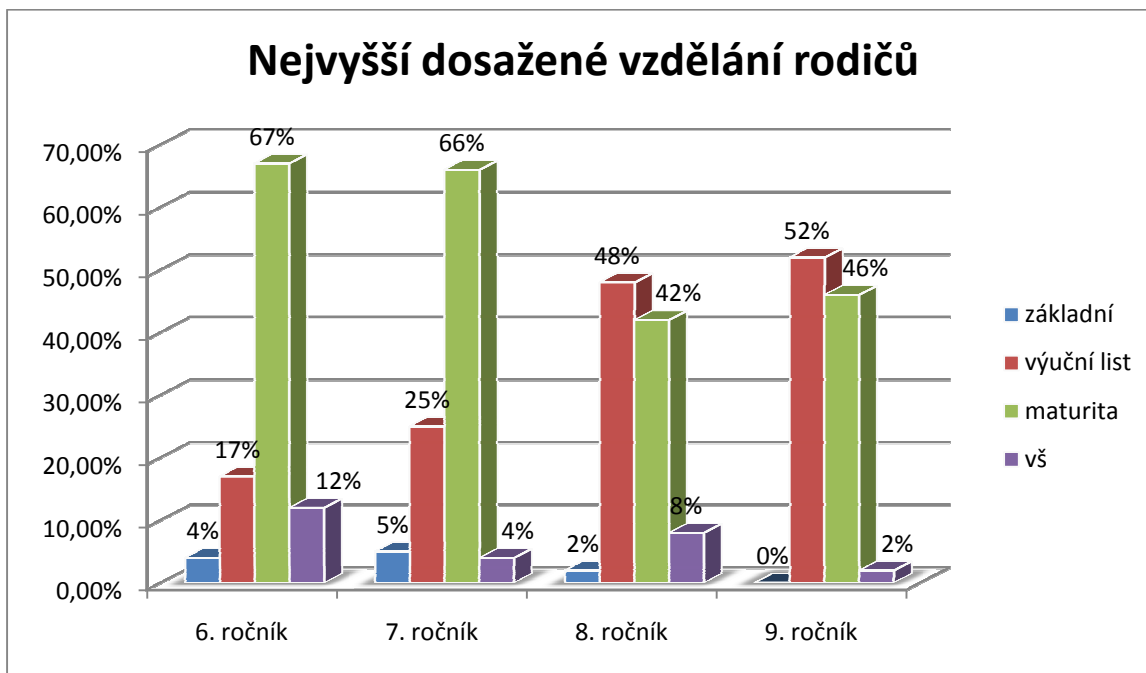
Výsledky ovšem nenasvědčují tomu, že by rodinné zázemí respondentů ovlivňovalo školní zátěž dětí.



Graf 8

Komentář ke grafu č. 8:

V 6. ročníku jsou žáci především z úplné rodiny, jednoho žáka vychovávají prarodiče. V 7. ročníku naopak převládají žáci z neúplné rodiny. V 8. ročníku opět převládá výchova v úplné rodině. V 9. ročníku je poměr žáků v úplné a neúplné rodině vyrovnaný.



Graf 9

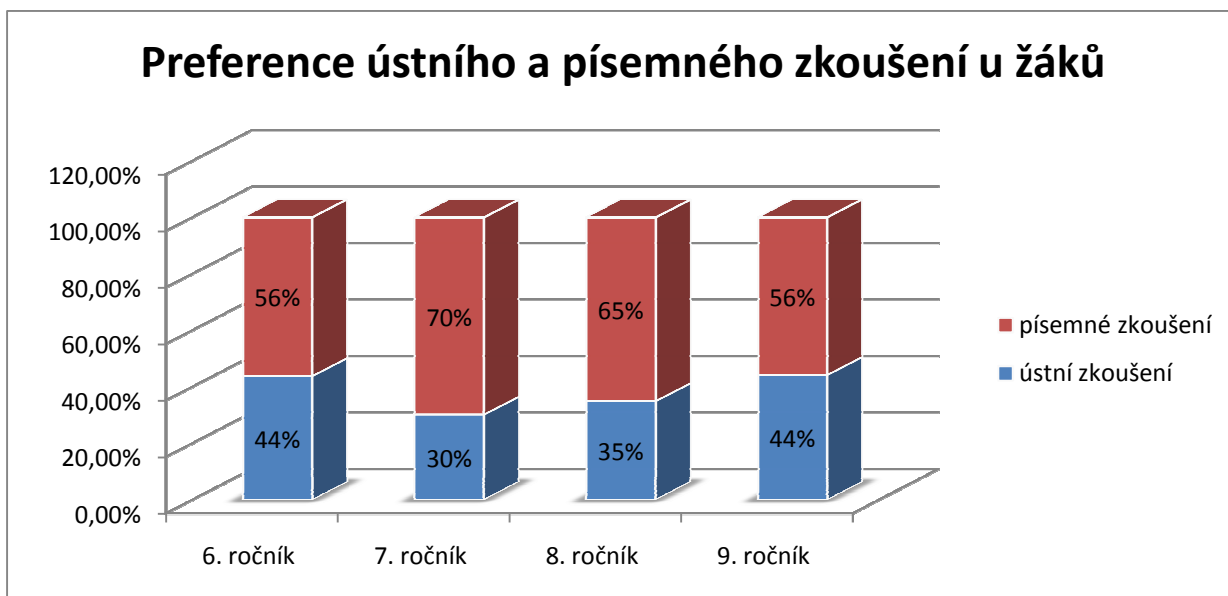
Komentář ke grafu č. 9:

Nejvyšší vzdělání rodičů respondentů v 6. ročníku je ve většině případů ukončené maturitou. Druhý nejvyšší počet respondentů uvedlo, že jejich rodiče mají nejvýše výuční list. Vysokoškolské vzdělání mají rodiče u 6 žáků. A pouze základního vzdělání dosáhli rodiče u 2 žáků. V 7. ročníku výsledky dopadly obdobně, většina rodičů dosáhla nejvýše středoškolského vzdělání. Vysokoškolsky vzdělaní rodiče mají pouze 2 žáci. V 8. ročníku je rozdíl mezi rodiči s výučním listem a středoškolským vzděláním poměrně vyrovnaný. Pouze základní vzdělání mají rodiče u 1 z žáků. Vysokoškolsky vzdělaných rodičů je též minimum. V 9. ročníku výsledky dopadly obdobně, nejvyšší zastoupení mají žáci, jejichž rodiče dosáhli vyučení a středoškolského vzdělání. Základní vzdělání neuvedl žádný z žáků, vysokoškolsky vzdělané rodiče má pouze 1 žák.

Ani zde ale nebyla prokázána žádná souvislost se školní zátěží respondentů.

9.3 Dítě a stres

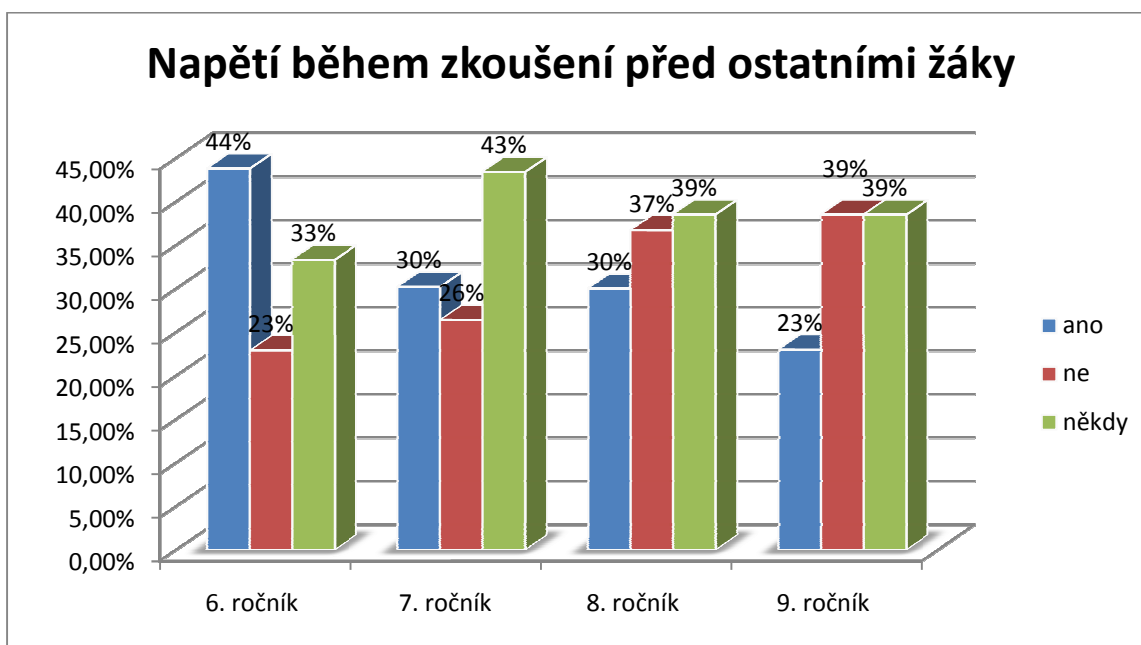
Třetí část dotazníku si klade za cíl zjistit, zda se žáci během vyučovacího procesu cítí v napětí a neklidu, popřípadě co jim tuto nervozitu způsobuje, jak nervozitě předejít apod.



Graf 10

Komentář ke grafu č. 10:

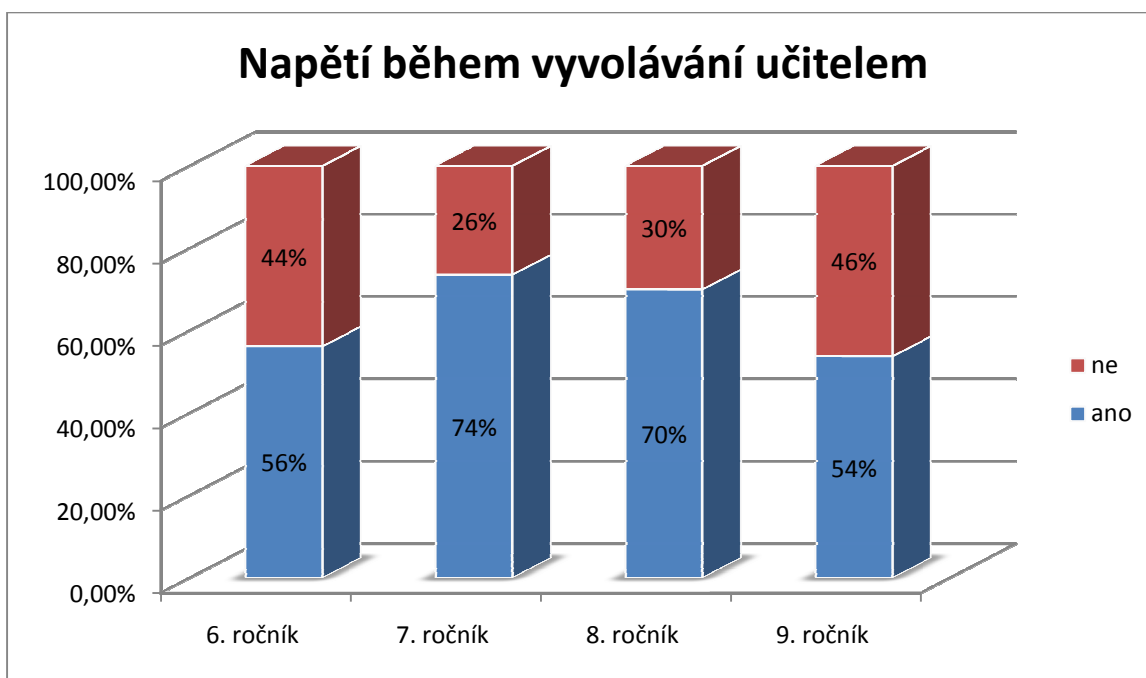
V této otázce nás zajímá, zda žáci dávají přednost ústnímu zkoušení před písemným. V 6. a 9. ročnících rozdíl nebyl příliš znatelný, v 7. a 8. již ano, zde žáci volí raději písemnou formu prověřování. Je zřejmé, že každý žák je osobitý, tudíž mu vyhovuje jiná forma zkoušení. Také je nutné brát v potaz možnou dětskou vypočítavost, která spočívá v uvědomění si snazšího způsobu opisování od spolužáků během písemných testů, než-li tomu je u ústního zkoušení. Zároveň se domnívám, že určití žáci jistě pocítují nervozitu více během ústního zkoušení, kde se musí prezentovat nahlas před celou třídou, což není lehké. Na druhou stranu je nutné, aby i tento způsob vyjadřování si žáci měli možnost vyzkoušet, koneckonců kde jinde se to naučit než právě ve škole.



Graf 11

Komentář ke grafu č. 11:

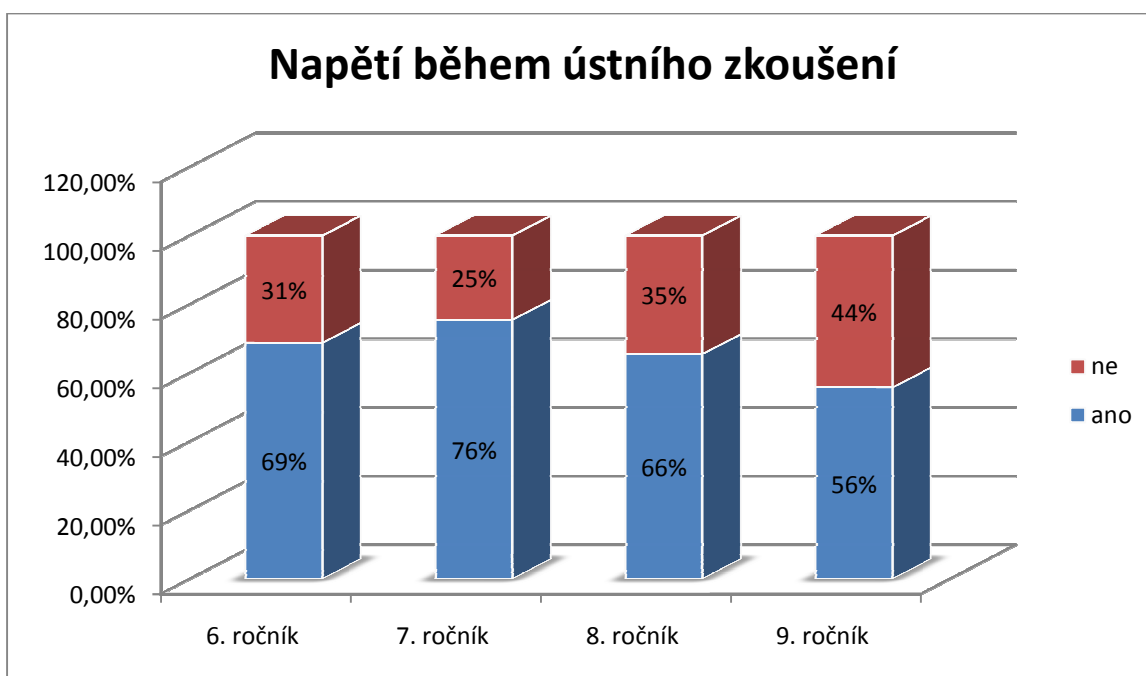
V 6. ročníku děti vnímají zkoušení před ostatními spíše negativně. Jistě to může souviset s nezralostí a malou sebedůvěrou. V 7. ročníku žákům přítomnost ostatních vadí jen někdy, v 8. a 9. ročnících jsou výsledky dosti vyrovnané, záleží zřejmě na konkrétním jedinci. Je zřejmé, že v tomto věku mají žáci již rozvinutější schopnost prezentovat se před ostatními.



Graf 12

Komentář ke grafu č. 12:

V 6. a 9. ročnících byly výsledky poměrně vyrovnané. Připisuji to u mladších dětí smyslem pro hru a všeobecné ochotě komunikovat, u starších pak větší smělosti. V 7. a 8. ročnících naopak u žáků během vyvolávání učitelem panovala větší nervozita a neklid.



Graf 13

Komentář ke grafu č. 13:

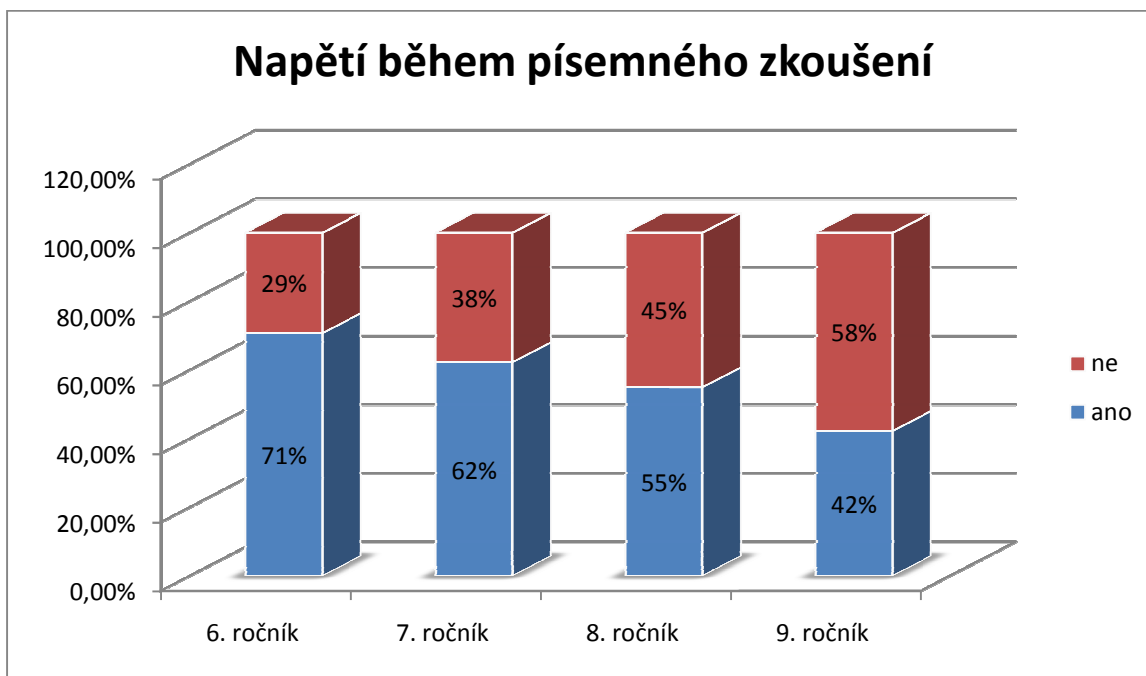
„Naše škola je pěkná, vzdušná a mimo zkoušení se v ní pěkně dýchá“ (Čapek, 2010, s. 57).

Jak je nejen z výše uvedeného citátu, ale také z grafu zřejmé, žáci během ústního zkoušení skutečně pociťují větší nervozitu, než-li je tomu během písemné formy testování. Zároveň je ale nutné podotknout, že žáci během života též budou nuceni prezentovat se před ostatními, proto je výbornou příležitostí naučit se formulovat myšlenky co nejdříve.

Čáp s Marešem (2001a) uvádějí příklady z praxe:

Zkoušení u tabule: „*Třeba zkoušení u tabule, to je pro mě dost špatný...Mám trému. Já třeba to umím, ale zapomenu to, když jsem zkoušená. Strašně se mi to plete. Mně se klepou ruce, jsem strašně nervózní a tu látku nějak zapomínám.*“

Nutno podotknout, že jsou i žáci, kteří ústní zkoušení preferují, neboť člověk se učí formulovat své myšlenky a „*navíc při ústním zkoušení se dá i něco okecat*“ (Mareš, 2001a).

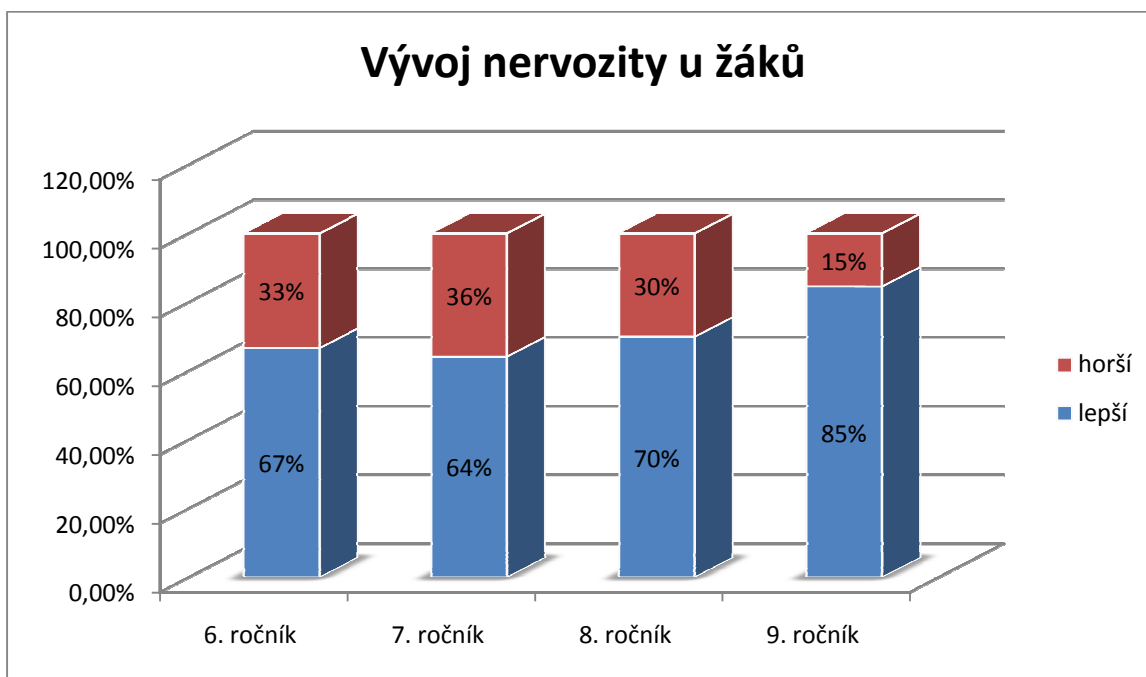


Graf 14

Komentář ke grafu č. 14:

V 6. a 7. ročnících převažovala kladná odpověď, v 8. a 9. ročnících byly výsledky poměrně vyrovnané, což může souviset s tím, že žáci písemnou formu preferují.

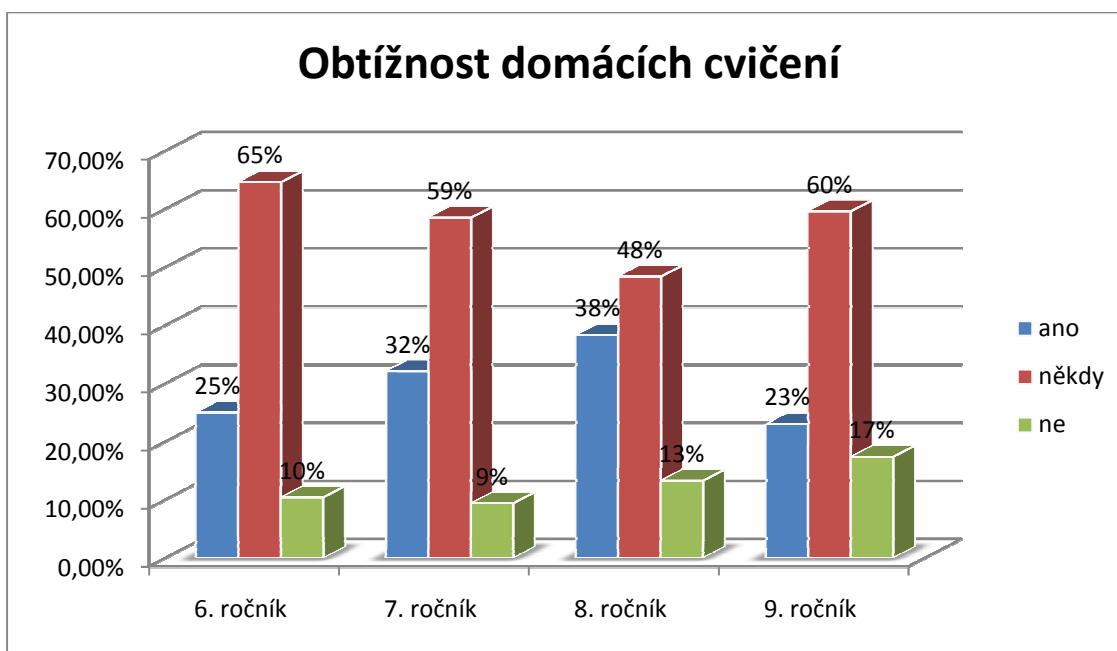
Velmi kuriózní citát uvádí Čapek (2010, s. 28): „*Děti, zbyla nám vteřinka času, tak si otevřeme sešity a napíšeme si desetiminutovku*“. Je zřejmé, že tento výrok učitele směrem k žákům není příliš šťastný.



Graf 15

Komentář ke grafu č. 15:

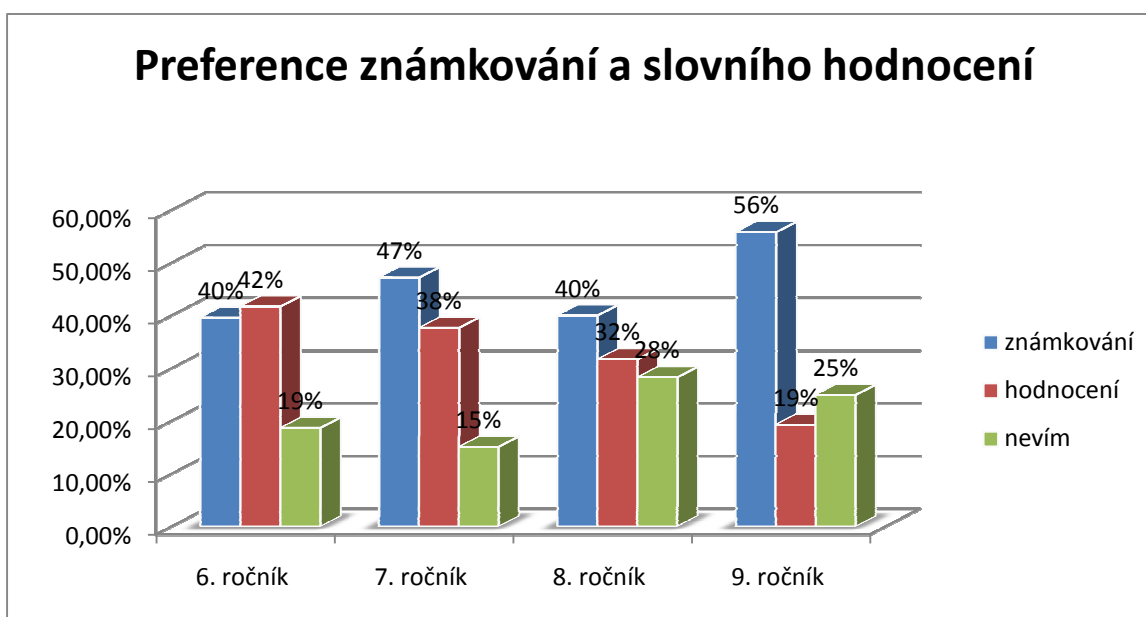
Ve všech ročnících se u žáků nervozita zlepšuje, což jistě souvisí s jejich vývojovým posunem, výsledek je to pozitivní. Jednoznačnost odpovědí se též s postupem věku zvyšuje. Je možné se též domnívat, že nervozita souvisí s úspěšností žáků, tj. čím více je žák neúspěšný, tím větší nervozitu při dalších výkonech pocítuje. S čímž by mohl souviset výsledek výzkumného šetření u Mlčáka (1999), který ukazuje, že např. introvertnější děti jsou na situaci neúspěchu tím více citlivější, čím jsou mladší.



Graf 16

Komentář ke grafu č. 16:

Ve všech ročnících je patrné, že se žáci již setkali se situací, kdy jim zadané domácí cvičení působilo větší či menší problémy. V některých případech to jistě souvisí s intelektem, ovšem mohou existovat i případy, kdy učitelé zadávají úkoly, aniž by žáci dostatečně chápali látku, popřípadě jsou úkoly neúměrně dlouhé a namáhavé. K tomuto též viz kapitola 4.



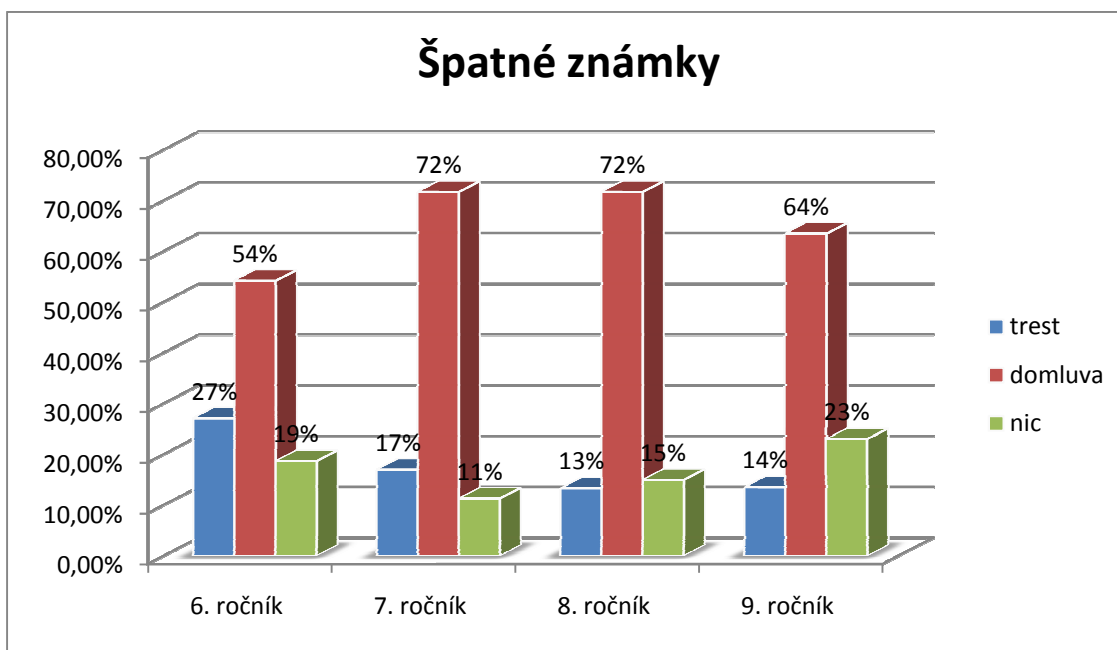
Graf 17

Komentář ke grafu č. 17:

V 6. – 8. ročnících byly výsledky poměrně vyrovnané. V 9. ročníku žáci upřednostnili celkem jednoznačně možnost klasického známkování, což mě překvapilo.

9.4 Přístup rodičů

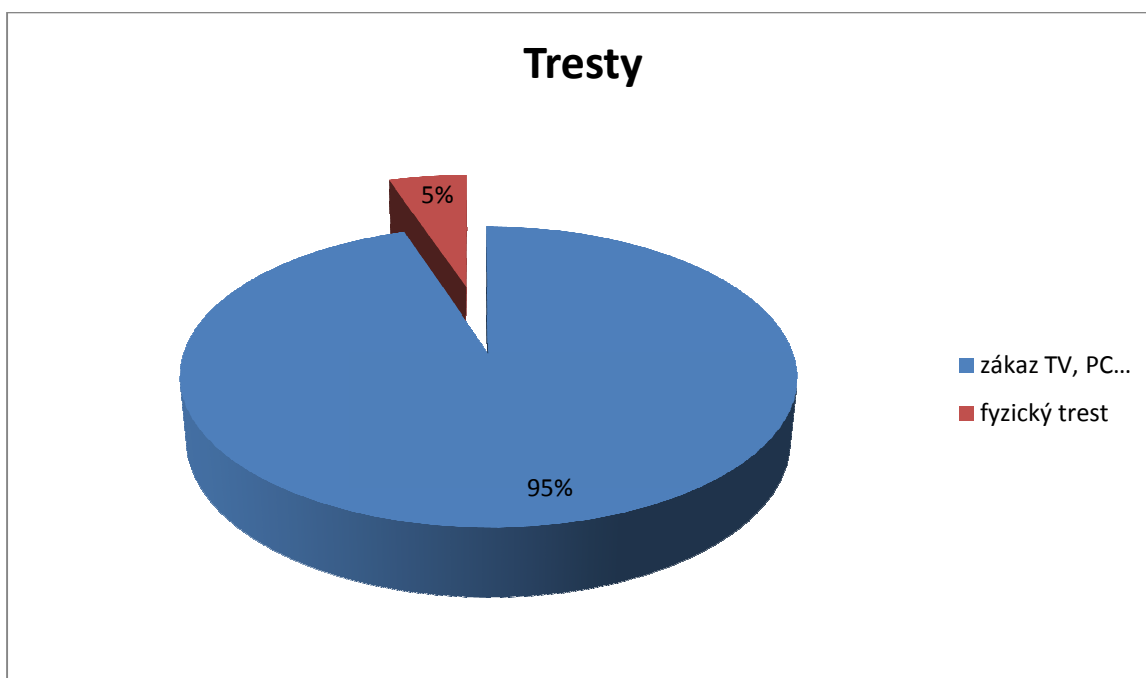
V této části dotazníku se snažíme zjistit postoj rodičů ke školním výsledkům jejich potomků. Zajímá nás forma odměn či trestů a tedy celkový jejich přístup.



Graf 18

Komentář ke grafu č. 18:

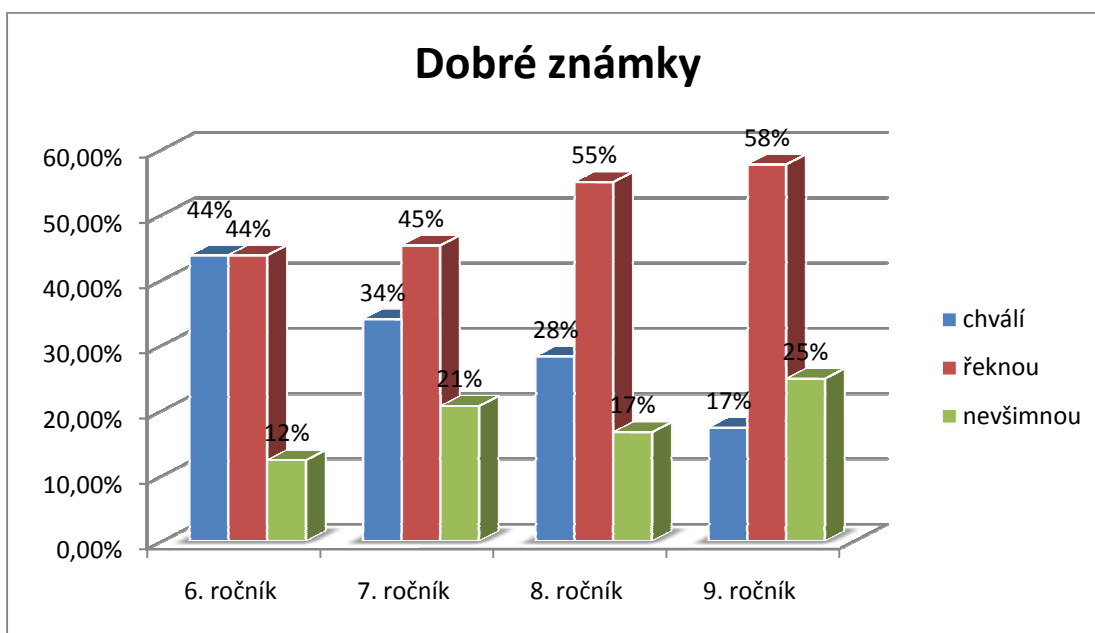
Převážná většina žáků uvedla, že jim rodiče za špatný výkon domlouvají. Pokud volili variantu trestů, jejich úkolem bylo konkrétní tresty vypsát. Výsledky dopadly takto:



Graf 19

Komentář ke grafu č. 19:

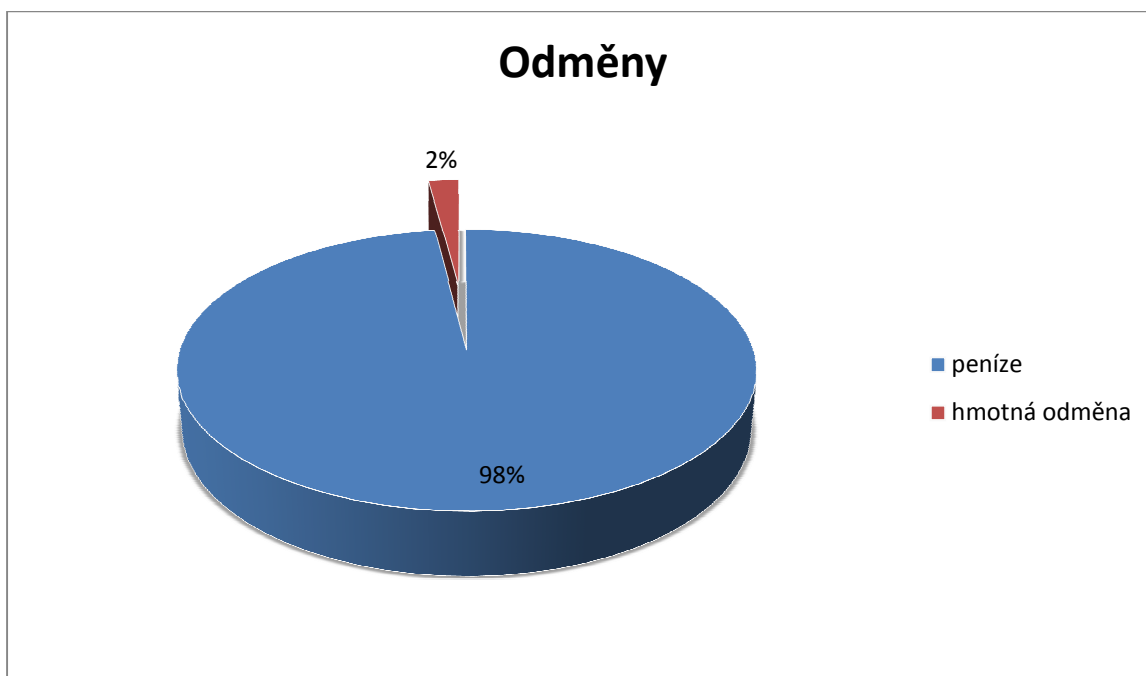
Převážná většina respondentů jako formu trestu uvedla zákaz PC, TV, konkrétně 95%. Fyzické tresty nebyly často zmiňovány, což považuji za kladné zjištění.



Graf 20

Komentář ke grafu č. 20:

V 6. a 7. ročnících rodiče buď chválí a odměňují, nebo jen něco podotknou. V 8. a 9. ročnících za dobré výsledky především nechválí a neodměňují. Pokud chválí a odměňují, volí tento způsob:



Graf 21

Komentář ke grafu č. 21:

Pokud rodiče své děti odměňují, volí formu finanční odměny, popřípadě odměny hmotné, což považuji v takovéto míře za naprosto nevhodné. 98 % respondentů uvedla jako formu odměny „peníze“, zbylá 2 % vypisovala různé možnosti hmotné odměny.

9.5 Výzkum propojen s hodinou občanské výchovy

Před tím, než-li jsem před žáky předstoupila s dotazníky a požádala je o vyplnění, jsem tomuto tématu v každé ze tříd věnovala jednu vyučovací hodinu (OV). Vysvětlili jsme si, co vlastně pojem stres/zátěž znamená, zda-li tento nepříjemný (ne vždy nežádoucí) pocit znají, popřípadě jak se mu pokouší nebo pokusili čelit. Samozřejmě celkový charakter hodiny byl odvislý od každé třídy. V 6. a 7. ročnících jsem dávala dětem za úkol abstraktní pojem „stres“ převést na lidskou postavu a nakreslit, jak takový stres v lidské podobě asi vypadá. Se staršími žáky jsem si více povídala. Druhý den jsem již rozdala

dotazníky, kde jsem u žáků zjišťovala míru stresu během vyučovacího procesu a také „analyzovala“ klima v jedné z těchto tříd. Následně jsem s žáky, v pořadí tedy již v druhé hodině OV, prodiskutovala výsledky dotazníků.

Musím potvrdit, že jejich výpovědi se shodovali s tím, co vyplnili do dotazníku. Zároveň mi, jak již bylo řečeno, dokreslili, a to doslova, pohled na daný problém.

Ukázky kreseb některých žáků s titulky, které napsali:



Obrázek 9 „Vysmátej pirát“



Obrázek 10 „Drsnej panovník“



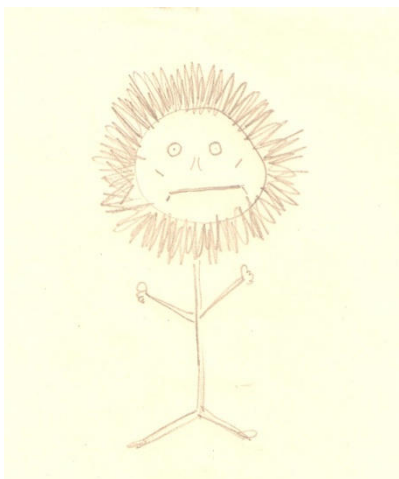
Obrázek 11 „Jedna učitelka“



Obrázek 12 „Stejně nás dohoní“



Obrázek 13 „Lupič“



Obrázek 14 „Spolužák“

Převedení abstraktního pojmu stres do konkrétní lidské podoby žákům 6. ročníků nečinilo žádný problém. Jak je z nástinu obrázků patrné, každý si stres představuje jiným způsobem. Někomu na mysl vyvstane „vysmátej pirát“, jinému „jedna učitelka“. Zajímavé je, že všechny obrázky dětí byly laděny negativně, ač jsem „zdravou“ formu stresu též zmínila. Dalším, pro mne poměrně překvapivým poznatkem, bylo zjištění, že všechny postavy, vyjma jedné ženské postavy (učitelka), byli pohlaví mužského.

Domnívám se, že propojení výzkumu s výukou mělo své opodstatnění a přineslo další střípky do mozaiky dětské duše a mého porozumění.

9.6 Závěr výzkumného šetření

Úkolem této závěrečné kapitoly je zhodnocení celého výzkumu, vyvrácení či potvrzení předpokladů a posouzení dalších závěrů, které z průzkumu vyplynuly.

Hlavním cílem bylo zjistit, zda žáci během vyučování pociťují nervozitu či neklid, popřípadě pak v jaké míře a co ji způsobuje. Výsledky byly zpracovány do přehledných grafů, vyjádřeny byly procentuelně.

Ukázalo se, že žáci během vyučovacího procesu skutečně pociťují poměrně znatelnou nervozitu, v jaké míře pak záleží na daném jedinci. Nejvíce žáky psychicky zatěžuje jakákoli forma prověřování – zkoušení - a dále pak, pokud se mají verbálně projevovat před třídou.

Předpoklad 1: *Předpokládám, že žáci upřednostňují písemné zkoušení před ústním.*

Nadpoloviční většina skutečně volí raději písemné zkoušení, tj. 62 % respondentů dává přednost písemnému zkoušení před ústním, 38 % je raději zkoušeno ústně.

Předpoklad 2: *Předpokládám, že je pro žáky značně psychicky zatěžující, mají-li se během vyučovacího procesu před ostatními žáky jakkoli ústně prezentovat.*

Z výzkumu vyplynulo, žáci pocítují zvýšenou nervozitu, pokud se mají před ostatními prezentovat ústní formou. Samozřejmě jistě záleží na daném jednotlivci.

Během ústního zkoušení učitelem pocítuje nervozitu 67 % respondentů, tedy nadpoloviční většina. 33 % zúčastněných nervozitu nepocítuje.

Během ústního zkoušení učitelem v závislosti na tom, že žáka ostatní žáci mají možnost pozorovat, byli výsledky vyrovnané: 32 % uvedlo, že cítí nervozitu během před ostatními žáky; 31 % uvedlo, že ji cítí někdy; 37 % respondentů nervozitu v závislosti na přítomnosti ostatních žáků nepocítuje.

Co se týká ústního projevu během „vyvolávání“ učitelem, zde byly výsledky více jednoznačné: 64% respondentů uvedlo, že jistě napětí cítí, 36 % procent nikoli. Domnívám se, že zde hraje roli jistý moment „překvapení“, kdy žáka stresuje především fakt, že neví, kdy a na co se ho učitel zeptá.

Předpoklad 3: *Předpokládám, že psychická zátěž u dětí s rostoucím věkem klesá.*

72% respondentů uvedlo, že vývoj jejich nervozity skutečně s postupujícím věkem klesá, 28 % dotázaných žádný vývoj k lepšímu nepocítuje.

Předpoklad 4: *Předpokládám, že žáci by preferovali slovní hodnocení před klasickým známkováním.*

Tento předpoklad se nepotvrdil, výsledky byly poměrně vyrovnané. 46 % respondentů uvedlo, že by raději volili klasické známkování, 33 % slovní hodnocení a zbytek, tj. 21 %, dotázaných neví.

Předpoklad 5: *Předpokládám, že domácí cvičení žákům zpravidla nečiní problémy.*

30 % respondentů uvedlo, že jim domácí cvičení obtíže činí, 58 % se s touto situací občas setkalo, oproti tomu pouhých 12 % dotázaných obtíže s domácími úkoly nepocítuje.

10. Závěr

Jak z práce vyplynulo, stres je nedílnou součástí našich životů. Jsme mu vystaveni již od narození a po celý život.

Z mého pohledu, potažmo z poznatků práce samotné, je zřejmé, že psychická zátěž dětí je pojmem o něco specifitějším, neboť „*dětství si v sobě člověk nese po celý život, jelikož základy jeho osobnosti se vytvářejí již v dětství a dospívání*“³ Přičemž vedle rodinného prostředí má na vývoj dítěte největší vliv škola, která svými nároky zákonitě vytváří u dětí fyzickou a zejména psychickou zátěž, jejíž optimální úroveň má na vývoj školních dětí nepochybně velký vliv. Nutno tedy podotknout, že zátěž nemusí být ani ve školním prostředí vždy brána v negativním slova smyslu. Jako posilující faktor působí tehdy, má-li dítě bezpečné zázemí, tedy domov v pravém slova smyslu, což se také jeví jako nejzásadnější faktor při zvládání psychické zátěže u dětí.

Tématem mé práce byla také otázka psychické zátěže u učitelů a rodičů, jelikož právě oni jsou nejdůležitějšími moderátory psychické zátěže u dětí. Práce ukazuje, že učitelské povolání je hodnoceno jako značně zátěžové a záleží na každém jednotlivém učiteli zvlášť, jak se s tímto faktem vypořádá. Míra osobnosti v zátěžových situacích samozřejmě hraje nemalou roli i u rodičů, kteří se téměř každodenně potýkají se stresem týkající se jejich dětí - žáků základní školy. Z práce je patrné, že pevná sociální podpora a aktivní přístup velmi pozitivně působí na zvládání zátěže jak u učitelů a rodičů, tak u každého z nás.

³ Vymětal, J.: Úzkost a strach u dětí. Praha: Portál, 2004, s 29.

11. Seznam použitých pramenů

1. ATKINSON, L. R. et al. *Psychologie*. Praha: Victoria publishing, 1995. ISBN 80-85605-35-X.
2. ČÁP, J. Průběh vývoje osobnosti. In: ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
3. ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
4. COOLING, M. *Mám vztek*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-71-2.
5. FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.
6. FICKOVÁ, E. Preferovanie copingových stratégií vo vzťahu k rôznym problémom dětí a adolescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1995, roč. 30, č. 1, s. 87-92. ISSN 0555-5574.
7. HAVLÍNOVÁ, M. et al. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7.
8. KAŠPÁRKOVÁ, J.: *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0.
9. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994. ISBN 80-7169-121-6.
10. KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.
11. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a škol*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
12. LAŠEK, J. *Aktuální otázky psychologie učitele*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-210-0.
13. MAREŠ, J. Zvládání školních zátěžových situací žáky. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1999, roč. 34, č. 3, s. 230-235. ISSN 0555-5574.
14. MAREŠ, J. Zvládání školní zátěže. In: ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001a. ISBN 80-7178-463-X.
15. MAREŠ, J. et al. *Sociální opora u dětí a dospívajících I*. Hradec Králové: Nucleus, 2001b. ISBN 80-86225-25-9.
16. MAREŠ, J. Autoregulace učení. In: ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001c. ISBN 80-7178-463-X.
17. MAREŠ, J. Klima školní třídy. In: ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001d. ISBN 80-7178-463-X.
18. MLČÁK, Z. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostrava: Filozofická fakulta univerzity v Ostravě, 1999. ISBN 80-7042-543-1.
19. NAKONEČNÝ, M.: *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
20. PALÍŠEK, P. Vliv pohlaví a temperamentu na zvládání zátěžových situací v období adolescence. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2008, roč. 43, č. 3, s. 213-229. ISSN 0555-5574.
21. RUCKEROVÁ-VOHLEROVÁ, U. *Učení bez stresu*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-013-8.
22. SLEIGH, J. *Rodičovský průvodce dospíváním*. Hranice: Fabula, 2008. ISBN 978-80-86600-49-9.

23. SVOBODOVÁ, J. Projekt Zdravá škola – škola podporující zdraví. In: STŘELEČ, S. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: MSD, 2004, s. 70-81. ISBN 80-210-3687-7.
24. SVOBODOVÁ, J. *Zdravá škola včera a dnes*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-53-2.
25. URBÁNEK, P. Klima a vztahy ve škole. In: Starý, K. a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-511-0.
26. URBANOVSKÁ, E. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.
27. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000a. ISBN 80-7178-308-0.
28. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémových dětí a mládeže*. Liberec: TUL, 2000b. ISBN 80-7083-378-5.
29. VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-830-9.

12. Seznam příloh

- 12.1 Dotazník k empirickému výzkumu – „Klima školní třídy – žáci“**
- 12.2 Dotazník k empirickému výzkumu – „Klima školní třídy – učitelé“**
- 12.3 Dotazník k hlavnímu empirickému výzkumu – „Dítě a školní stres“**
- 12.4 Program kurzu – „Proaktivní zvládání psychické zátěže a stresu“**
- 12.5 Osvědčení z kurzu – „Proaktivní zvládání psychické zátěže a stresu“**

PŘÍLOHA č. 1

Dotazník

Dotazník je anonymní a jeho výsledky poslouží k vypracování diplomové práce. Vhodné odpovědi prosím označte křížkem. Děkuji za Váš čas a vyplnění dotazníku.

Veronika Jarošová, studentka Technické univerzity v Liberci

ČÍSLO	OTÁZKA	ČJ		OV	
		ANO	NE	ANO	NE
1	Žáci v naší třídě často čekají na zvonění, až konečně skončí hodina.				
2	Tento učitel stráví jen málo času povídáním se žáky ve třídě - zabývá se pouze učivem.				
3	V naší třídě jsou jasná pravidla, která mají žáci dodržovat (v hodině, při zkoušení, písničkách).				
4	Tento učitel je více přítelem než osobou, která působí na žáky přísně nebo nepřístupně.				
5	V naší třídě se často a mnoho mění pravidla (v hodině, při zkoušení, písničkách).				
6	Většina žáků v naší třídě skutečně dává pozor na to, co učitel říká.				
7	Tento učitel dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci žákům.				
8	Tento učitel nám vždy vysvětlí, co se stane, když porušíme pravidla.				
9	V naší třídě nemusí žáci mnoho pracovat, protože je nikdo nenutí.				
10	Tento učitel se o žáky osobně zajímá - o jejich osobní problémy, koníčky a zájmy.				
11	Tento učitel nám vysvětlí, jaké jsou ve třídě při hodině pravidla.				
12	Žáci ve třídě vkládají do každé činnosti ve škole hodně energie - ve škole pracují odpovědně.				

PŘÍLOHA č. 2

Dotazník

Dotazník je anonymní a jeho výsledky poslouží k vypracování diplomové práce. Vhodné odpovědi prosím označte křížkem, popřípadě doplňte. Děkuji za Váš čas a vyplnění dotazníku.

Veronika Jarošová, studentka Technické univerzity v Liberci

ČÍSLO	OTÁZKA	ANO	ČÁSTEČNĚ	NE	Jak se zlepšit?
1	Uvědomujete si měnící se stadium vývoje u svých žáků?				
2	Posloucháte a snažíte se skutečně porozumět, když s vámi děti hovoří?				
3	Jsou požadavky, které kladete na své i jiné děti a žáky reálné a podnětné?				
4	Odmítáte akceptovat malé nevinné lži od sebe samého i od dětí?				
5	Jste schopen akceptovat fakt, že vy a mládež máte odlišné názory?				
6	Jste vždy loajální vůči jiným učitelům, když jsou děti u toho?				
7	Snažíte se nehovořit negativně o jiných lidech, když jsou děti, příp. žáci u toho?				
8	Jste občan dbalý zákona?				
9	Existuje soulad mezi tím, co říkáte a tím, co děláte?				
10	Splňujete nároky, které kladete na ostatní?				
11	Dbáte vždy toho, abyste byl sám se žákem, dítětem, které potřebuje pokárat?				
12	Zapojujete se sám intenzivně do vzdělávání a vývoje svých vlastních dětí?				
13	Shodujete se svými kolegy, pokud jde o cíle a principy výchovy dětí?				
14	Pomáháte dětem při dosahování jejich cílů?				
15	Chválíte mladé lidi, když se mimořádně snaží a vyniknou jak slovem, tak i skutkem?				
16	Jste schopen chovat se podle přání, nároků a očekávání žáků?				
17	Uplatňujete humor při jednání s dětmi a mládeží?				
18	Projevujete před dětmi vřelost a lásku?				
19	Nasloucháte mladým lidem, když vás kritizují?				
20	Káráte vždy pozitivním způsobem, bez použití hrozeb?				

PŘÍLOHA č. 3

Dotazník

Dotazník je anonymní a jeho výsledky poslouží k vypracování diplomové práce. Vhodné odpovědi prosím zakroužkujte, popř. doplňte. Děkuji za Váš čas a vyplnění dotazníku.

Veronika Jarošová, studentka Technické univerzity v Liberci

Respondent – obecné údaje:

MUŽ x ŽENA

Třída:.....

Věk:

Rodinné zázemí respondenta:

Typ rodiny:

- a) Úplná rodina – otec, matka, 1 a více dětí
- b) Neúplná rodina – otec/matka, 1 a více dětí
- c) Jiná – jiný zákonný zástupce (prarodič, teta, strýc, ... /dětský domov), 1 a více dětí

Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů:

- a) Základní
- b) Vyučen/a
- c) Úplné střední s maturitou
- d) Vysokoškolské

Škola a stres:

1. Pokud bys měl na výběr, čemu dáš přednost?
a) ústní zkoušení b) písemné zkoušení
2. Vadí ti, že u tabule při zkoušení na tebe ostatní žáci koukají a sledují tě?
a) ano b) ne c) někdy
3. Cítíš napětí a neklid, když učitel/ka během hodiny vyvolává?
a) ano b) ne
4. Cítíš napětí a neklid, když jsi ústně zkoušen?
a) ano b) ne
5. Cítíš napětí a neklid, když píšete písemku?
a) ano b) ne
6. Myslíš si, že je to nyní s tím napětím a neklidem u tebe
a) lepší b) čím dál horší
7. Stává se ti, že domácí cvičení je natolik obtížné, že jsi si s ním doma nebyl/a schopna poradit?
a) ano, dost často b) jen někdy c) vůbec ne, úkoly zvládám v pohodě
8. Kdyby sis mohl/a vybrat mezi známkováním a slovním hodnocením:
a) víc se mi líbí známkování b) víc se mi líbí slovní hodnocení c) nevím

Přístup rodičů ke školnímu prospěchu dětí:

1. Za špatné známky mě rodiče doma

- a) (přísně) trestají b) domlouvají mi c) nic, je jim to jedno

V případě volby první varianty, uveď příklad trestu:

.....

2. Za dobré známky mě rodiče doma

- a) chválí a odměňují b) jen něco řeknou c) celkem si ani nevšimnou

V případě volby první varianty, uveď příklad odměny:

.....

PŘÍLOHA č. 4
(program kurzu)

DEN	1. hodina	2. hodina	3. hodina	4. hodina	5. hodina	6. hodina	7. hodina	8. hodina	9. hodina	10. hodina	Místo
	8:00 – 8:45	8:45 – 9:30	9:40 – 10:25	10:25 – 11:10	11:10 – 11:55	11:55 – 12:40	12:40 – 13:25	13:35 – 14:20	14:20 – 15:05	15:05 – 15:50	
1.3.20 11	a) Dolejšová	a) Dolejšová	a) Dolejšová	a) Dolejšová		a) Dolejšová	a) Dolejšová	a) Dolejšová	a) Dolejšová		Hradec Králové (DM)
9.3.20 11	b) Polívka	b) Polívka	b) Polívka	b) Polívka		b) Polívka	b) Polívka	b) Polívka	b) Polívka		Hradec Králové (DM)
10.3.2 011	c) Novotný	c) Novotný	c) Novotný	c) Novotný		c) Novotný	c) Novotný	c) Novotný	c) Novotný		Hradec Králové (DM)
17.3.2 011	d) Dolejšová, Vosečková	d) Dolejšová, Vosečková	d) Dolejšová, Vosečková	d) Dolejšová, Vosečková		d) Dolejšová, Vosečková	d) Dolejšová, Vosečková	d) Dolejšová, Vosečková	d) Dolejšová, Vosečková		Hradec Králové (DM)
18.3.2 011	d) Dolejšová, Vosečková	d) Dolejšová, Vosečková	d) Dolejšová, Vosečková	d) Dolejšová, Vosečková		d) Dolejšová, Vosečková	d) Dolejšová, Vosečková	d) Dolejšová, Vosečková	d) Dolejšová, Vosečková		Hradec Králové (DM)

Rozvrh hodin

Název kurzu: Proaktivní zvládání psychické zátěže a stresu

Legenda:

- a) **Psychická zátěž a stres ve školním prostředí- 8 hodin / PhDr. et Mgr. Leona Dolejšová**
- b) **Zdravotní důsledky stresu. Možnosti prevence a intervence- 8 hodin / MUDr. Jindřich Polívka**
- c) **Vnitřní a vnější zdroje zvládání stresu (coping). Proaktivní zvládání zátěže a stresu - 8 hodin / Mgr. Milan Novotný.**
- d) **Nácvik strategií zvládání stresu. Program prevence stresu. Projekt Zdravá škola. - 16 hodin / PhDr. et Mgr. Leona Dolejšová, doc. MUDr. Alena Vosečková, CSc**

Projekt: Zkvalitňování vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Královéhradeckém kraji.



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta



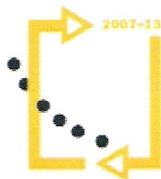
evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

TENTO KURZ JE SPOLUFINANCOVÁN
ESF A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČR

Mgr. Jana Fišerová
vzdělávací agentura

Dolní 157/10, 500 02, Hradec Králové
IČO: 73830186

akreditovaná MŠMT ČR č.j.: 21 454/2008 - 25

uděluje

OSVĚDČENÍ

č. P 40 / 2011

Veronika Jarošová

datum narození: 23.11.1985

místo narození: Ústí nad Labem

absolvovala akreditovaný kurz č.j.: 19513/2008-25-403

PROAKTIVNÍ ZVLÁDÁNÍ PSYCHICKÉ ZÁTĚŽE A STRESU

který se konal v termínu 1.3.2011 – 18.3.2011 v rozsahu 40 hodin

V Hradci Králové dne 18.3.2011


.....

Vzdělávací agentura



Mgr. Jana Fišerová

Dolní 157/10, 500 02 Hradec Králové

IČ: 738 30 186

tel. 605 273 718 e-mail: fiserova@vzdelaveni.net

Mgr. Jana Fišerová

ředitelka

Projekt: Zkvalitňování vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Královéhradeckém kraji.

Pedagogická fakulta Univerzita Hradec Králové

Ústav primární a preprimární edukace